جـامعة عمـار ثليـجي بالأغـــواط



دراســــات

مجلّة دوريـة محكّمة

العدد: 24 ب
مارس 2013

ISSN 1112-4652

مجلّة "دراسات"

مجلّة دورية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

الرئيس الشرفي:

أ. د.جمال ابن برطال

رئيس جامعة عمار ثليجي بالأغواط

رئيس التحرير:

د. داود بورقيبة

نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

تصميم وإخراج

د.يوسف وينتن– د.محمد وينتن

مجلّـة دراسات - العدد : 24 ب- مارس 2013

الهيئة الاستشارية

– أ.د. الطيّب بلعربي	جامعة الجزائر– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. رشيدي مسيلي	جامعة الجزائر– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. علي براجل	جامعة باتنة – الجمهورية الجزائرية
– أ.د. عبد الله عبد الرحمن الخطيب	جامعة الشارقة– الإمارات العربية
– أ.د. أحمد امجدل	جامعة طيبة– المملكة العربية السعودية
– أ.د. كمال الخاروف	جامعة الرياض– المملكة العربية السعودية
– أ.د. باجو مصطفى	جامعة غرداية– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. بحاز إبراهيم	جامعة غرداية– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. كامل علوان الزبيدي	جامعة بغداد– الجمهورية العراقية
– أ.د. هواري معراج	جامعة غرداية– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. عصام عبد الشافي	جامعة القاهرة– جمهورية مصر
– أ.د.أحمد كنعان	جامعة دمشق– الجمهورية السورية
– أ. د. برهان النفاشي	جامعة الزيتونة – الجمهورية التونسية
– أ. د. عبد السلام أقلمون	جامعة ابن زهر – المملكة المغربية
– أ.د. خلفان المنذري	جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان
– د. يوسف وينتن	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. بوداود حسين	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. محمد وينتن	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. يحى بوتردين	جامعة غرداية– الجمهورية الجزائرية
– د. خضراوي عبد الهادي	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. حميدات ميلود	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. ابن السايح محمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. باهي سلامي	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. زقار رضوان	جامعة تمنراست– الجمهورية الجزائرية
– د. شريقن مصطفى	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. المبروك زيد الخير	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. داودي محمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. عرعار سامية	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. بن سعد أحمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. بوفاتح محمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. صخري محمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. جلالي ناصر	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. قاسمي مصطفى	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. قسمية إكرام	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. جريدان مريم	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الأنجليزية، وكذا ملخص للسيرة الذاتية للباحث.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 10 صفحات، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

فهرس المحتويات

مجلّة دراسات - العدد : 24 ب- مارس 2013


بسم الله الرحمن الرحيم

فقه الموازنات الشرعية:
أدلّة مشروعيته، وضوابطه

د.داود بورقيبة
جامعة الأغواط

- الملخّص:

لم يكن فقه الموازنات مجرّد فلسفة عقلية محضة، وإنّما هو نتاج بحث طويل وإمعان دقيق واستقراء تامّ لنصوص الوحي وفهمٍ كاملٍ لمقاصد التشريع ومبادئه وقواعده الكلّية، وقد دلّل على مشروعيته العديد من آيات القرآن الكريم ونصوص السنّة المطهّرة وإجماع الصحابة وبراهين العقل.

وفقه الموازنات هو المنهج الأمثل لإزالة التعارض، والحاجة إليه ماسّة على مستوى ما يحيط بالفرد من قضايا أو ما يتعلّق بالمجتمع من مصالح ومفاسد.

ويتناول البحث مجموعة المعايير التي تضبط عملية الموازنة بين المصالح المتعارضة أو المفاسد المتعارضة بينها أو المتعارضة مع المصالح ليتبيّن بذلك أيّ المصلحتين أرجح، فتقدّم على غيرها، وأيّ المفسدتين أعظم خطراً فيقدّم درؤها، كما يعرف به الغلبة لأيّ من المصلحة أو المفسدة عند تعارضهما، ليحكم بناءً على تلك الغلبة بصلاح ذلك الأمر أو فساده.

Summary :

fiqh el-mouazanat was not a mental philosophy ,but it is the result of a long research and an exact scrutiny analysis to the legitimate texts which were proved by several verses from Holy Coran, Sunnah texts ,unanimity of companions, and mental proofs.

fiqh el-mouazanat is the best method to eliminate contradiction beside its essential need for the individual's affairs and all what concerned society from corruption and benefits. This research deals also with a collection of norms that controls the process of balance between contradictory benefits or corruption in order to appraise which one is more probable to be presented or the most danger corruption to be abolished ,it also help to make judgement by the majority whether this norm is beneficial or corrupted once.

ـ المقدّمة:

من المعلوم قطعًا أنّ الشريعة الإسلامية تتّسم بالشمول واليُسْر؛ فأمّا شمولها، فيعني أنّه لا يوجد أمرٌ، ولا تحدث قضية إلاّ وفي الشريعة حكمٌ لها، إمّا نصًّا وإمّا استنباطًا، ولذلك فإنّها تستوعبُ كلّ قضايا البشر في كلّ زمان ومكان.

وأمّا يُسْرها، فيتمثّل في مراعاتها لأحوال الناس وظروفهم المختلفة، بأن جعلت لكلّ ظرفٍ أو حالٍ أحكامًا تناسبه؛ ففي الظروف العادية نظّمت الشريعة أحوال الناس بما يكفل مصالحهم؛ وفي الظروف الاستثنائية التي يطرأ على الناس فيها أحوالٌ تجعلهم في حاجة إلى الرخصة والتيسير، سنّت الشريعة أحكامًا لتلك الظروف. وقد رجّع السيوطي الفقه كلّه إلى اعتبار المصالح ودرء المفاسد، يقول: "بل قد يرجع الكلّ إلى اعتبار المصالح، فإنّ درء المفاسد من جملتها"[1].

ولهذا نجد أنّ أحكام نصوص القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة مبنية على التعليل بمصالح العباد جلبًا لها، والنهي عن المفاسد درءًا لها، وذلك دليل على أنّ أحكام الشريعة مقرونة بتلك المصالح، بحسبانها مقصدًا للشارع من تشريعه للأحكام، وهذا عند جماهير العلماء[2], بناءً على استقراء نصوص القرآن والسنّة؛ فحكمة الله تعالى ورحمته اقتضت أن يتعبّد خلقه بما فيه صلاحهم وفلاحهم في العاجل والآجل، ولذلك علّل الله تعالى بنفسه أحكامه التعبّدية في تفاصيلها بمصالح العباد.

ومن أمثلة ذلك قوله تعالى بعد تفصيل أحكام الوضوء في آية الوضوء: ﴿**يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قُمْتُمُ إِلَى الصَّلاَةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمُ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمُ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِن كُنتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ اَوْ جَآءَ اَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ الْغَآئِطِ أَوْ لاَمَسْتُمُ النِّسَآءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَآءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُم مِّنْهُ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾(سورة المائدة:6)، وقوله تعالى في شأن الصلاة: ﴿**وَأَقِمِ الصَّلاَةَ إِنَّ الصَّلاَةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَآءِ وَالْمُنكَرِ**﴾ (سورة العنكبوت:45)، وقوله تعالى في الصوم: ﴿**يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ**﴾(سورة البقرة: 183)، وقوله تعالى في الزكاة: ﴿**خُذْ مِنَ اَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا**﴾ (سورة التوبة: 103)، وقوله تعالى في الحجّ: ﴿**وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَاتُوكَ رِجَالاً وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَاتِينَ مِن كُلِّ**

[1] – السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، **الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1983، ص: 8

[2]- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمّد بن أبي بكر، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، ص:3/2، و: الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي، **الموافقات في أصول الشريعة**، تحقيق الشيخ عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت، ط:2، 1996، ص: 322/2

فَجٍّ عَمِيقٍ. لِيَشْهَدُواْ مَنَافِعَ لَهُمْ﴾ (سورة الحجّ:27-28)، وقوله تعالى في القصاص: ﴿وَلَكُمْ فِي ٱلْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَآ أُوْلِي الأَلْبَابِ﴾(سورة البقرة:179)، وفي القرآن الكريم أمثلة أخرى كثيرة.

ومن أمثلة السنّة الشريفة، قوله صلّى الله عليه وسلّم لسعد بن أبي وقّاص لمّا أراد أن يوصيَ بماله كلّه أو بنصفه، فأوصاه بالثلث، والثلث كثير، ثمّ قال له: "**إِنَّكَ أَنْ تَذَرَ وَرَثَتَكَ أَغْنِيَاءَ خَيْرٌ مِنْ أَنْ تَذَرَهُمْ عَالَةً يَتَكَفَّفُونَ النَّاس**[1]"..

وكما علّل الشارع الحكيم أحكامه في مشروعيتها بالمصالح، فقد نهى عمّا نهى عنه لما فيه من مضارّ ومفاسد، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى في تحريم الخمر: ﴿**يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُواْ إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالأَنصَابُ وَالأَزْلاَمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ. إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَآءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ**﴾ (سورة المائدة: 90-91)، وقوله تعالى في النهي عن سبّ آلهة المشركين: ﴿**وَلاَ تَسُبُّواْ الذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّواْ اللَّهَ عَدْواَ بِغَيْرِ عِلْمٍ**﴾ (سورة الأنعام: 108).

ومن أمثلة ذلك في السنّة النبوية، نهيه صلّى الله عليه وسلّم عن عدم تزويج ذي الخلق والدين، قال صلّى الله عليه وسلّم: "**إِذَا خَطَبَ إِلَيْكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ دِينَهُ وَخُلُقَهُ فَزَوِّجُوهُ إِلَّا تَفْعَلُوا تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الْأَرْضِ وَفَسَادٌ عَرِيضٌ**"[2]؛ وكذلك تعليله صلّى الله عليه وسلّم النهي عن الجمع بين المرأة وعمّتها أو خالتها، فعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْهُمَا، أَنّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ نَهَى أَنْ تُزَوَّجَ الْمَرْأَةُ عَلَى الْعَمَّةِ وَعَلَى الْخَالَةِ، وَقَالَ: "**إِنَّكُمْ إِنْ فَعَلْتُمْ ذَلِكَ قَطَعْتُمْ أَرْحَامَكُمْ**"[3].

فأحكام الشريعة كلّها، سواء منها التعبّدي الذي قد لا يدرك المرء وجه المصلحة فيه، أو الأحكام التي يدرك المتدبّر جوانب المصلحة فيها، وفق المعيار الشرعي، كلّ تلك الأحكام مصالح للعباد ومنافع لهم.

وقد تبدو لبعض التصرّفات وجوه مصلحة، ومع ذلك نجد الشارع الحكيم قد منع منها وحرّمها، ذلك لأنّها في الوقت ذاته تتضمّن مفاسد أكبر من المصالح المرجوّة منها، ويبدو ذلك من خلال قوله تعالى: ﴿**يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَآ إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَآ أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا**﴾، وعندما أنزل تحريم الخمر، أوضح جانب المفسدة في قوله تعالى: ﴿**وَإِثْمُهُمَآ أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا**﴾ بقوله سبحانه وتعالى: ﴿**إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَآءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُم عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلاَةِ فَهَلَ اَنتُم مُّنتَهُونَ**﴾(سورة المائدة:91)، فلقد أقرّ البيان الإلهي بوجود وجه مصلحة في الخمر والميسر، ولكنّه ألغى اعتبارها لتغلّب وجه المفسدة المترتّبة عليهما.

---

[1]- رواه الإمام البخاري في **صحيحه** برقم: 1213

[2] – رواه الإمام الترمذي في **سننه**، رقم: 1004

[3] – رواه الطبراني في **المعجم الكبير** برقم: 11763

- مفهوم فقه الموازنات:

- ماهية الموازنة:

الموازنة لغة: من وزن الشيء وزنًا وزنة، إذا قدّره، ووازنت الشيئين موازنة ووزانًا، وهذا يوازن هذا، إذا كان على زنته، أو كان محاذيه، ووزن الشيء: رجح[1].

وتأتي الموازنة بمعنى: التقدير، قال الله تعالى: ﴿**وَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ شَيْءٍ مَّوْزُونٍ**﴾(سورة الحجر:19).

أمّا اصطلاحًا فهي: "تعارض أمرين، وترجيح أحدهما"[2].

والموازنة بين المصالح والمفاسد، هي: النظر في المصالح والمفاسد المتعارضة للجمع بينهما، أو لترجيح إحداهما على الأخرى بناءً على الغلبة، وهو سبيل يلجأ إليه المجتهد عند تزاحم المنافع والمضارّ وتعارضها.

وهذا المبدأ معبّر عنه في كتاب الله تعالى، إذ نجد الكثير من الآيات تشير إلى ذلك، منها قوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُوْلَئِكَ هُمْ أُوْلُوا الأَلْبَابِ**﴾(سورة الزمر:18)، وقوله تعالى: ﴿**وَاتَّبِعُوا أَحْسَنَ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُم مِّن قَبْلِ أَنْ يَّاتِيَكُمُ الْعَذَابُ بَغْتَةً وَأَنتُمْ لاَ تَشْعُرُونَ**﴾(سورة الزمر:55).

- ماهية المصالح:

المصالح لغة: جمع مصلحة، والمصلحة هي مصدر بمعنى الصلاح، وتأتي أيضًا بمعنى المنفعة لفظًا ومعنى.

يقول الرافعي إنّ المصلحة في لغة العرب، تعني الخير والصلاح، وهي خلاف الشرّ والفساد، ويقول: "صلح الشيء صلوحًا من باب قعد، وهو خلاف فسد، وفي الأمر مصلحة، أي خيرٌ، والجمع مصالح"[3].

و"كلّ ما فيه نفع سواء كان بالجلب والتحصيل، كاستحصال الفوائد واللذائذ، أو بالدفع والاتّقاء، كاستبعاد المضارّ والآلام، فهو جدير بأن يسمّى مصلحة"[4].

أمّا اصطلاحًا: فقد قدّم لها العلماء تعريفات عديدة، ومن هؤلاء العلماء:

- الغزالي الذي يرى أنّ المصلحة عبارة عن جلب منفعة أو دفع مضرّة، ووضع لها معيارًا شرعيًا فيقول: "المصلحة هي عبارة –في الأصل- عن جلب منفعة أو دفع مضرّة، ولسنا نعني بها ذلك، فإنّ جلب المنفعة ودفع المضرّة مقاصد الخلق، وصلاح الخلق في تحصيل مقاصدهم، ولكننا نعني بالمصلحة: المحافظة على مقصود الشرع،

1- ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط:1، مادة: وزن، 446/13

2 – عزّ الدين بن عبد السلام، **قواعد الأحكام في مصالح الأنام**، دار الكتب العلمية، بيروت، 48/1

3 – الرافعي، أحمد بن محمد الفيومي، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، المكتبة العلمية، بيروت، ص: 345

4 – البوطي، محمد سعيد رمضان، **ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية**، مؤسّسة الرسالة، بيروت،ط:2، 1977، ص: 23

ومقصود الشرع من الخلق خمسة؛ وهو أن يحفظ عليهم: دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ونسلهم، ومالهم، فكلّ ما يتضمّن حفظ هذه الأصول فهو مصلحة"[1].

- أمّا الرازي، فيضع المصلحة في إطار المعنى الشرعي حين يعرّفها بأنّها: "الوصف الذي يتضمّن في نفسه أو بواسطة حصول مقصود من مقاصد الشرع، دينيًا كان أو دنيويًا"[2]

- أمّا العزّ بن عبد السلام، فيعبّر عن المصلحة بالخير والنفع والحسنات، فيقول:"ويعبّر عن المصالح والمفاسد بالخير والشرّ، والنفع والضرر، والحسنات والسيّئات، لأنّ المصالح كلّها خيورٌ نافعات حسنات، والمفاسد بأسرها شرورٌ مضرّات سيّئات، وقد غلب في القرآن استعمال الحسنات في المصالح، والسيّئات في المفاسد"[3].

- أمّا ابن تيمية، فبعد أن عرّف المصلحة بجلب المنفعة، وضع لها ضابطًا وشرطًا هو: عدم مناقضتها للشرع، فيقول: "هو أن يرى المجتهد أنّ هذا الفعل يجلب منفعة راجحة، وليس في الشرع ما ينفيه"[4].

- والشاطبي يرى أنّ المصلحة تعني المنفعة المادية والمعنوية، فيقول: "أعني بالمصالح ما يرجع إلى قيام حياة الإنسان، وتمام عيشه، ونيله ما تقتضيه أوصافه الشهوانية والعقلية على الإطلاق، حتّى يكون منعمًا على الإطلاق"[5].

- أمّا الطاهر بن عاشور فيعرّفها بما يؤدّي إلى مقصود الشرع فيقول:"ويظهر لي أن نعرّفها بأنّها وصف للفعل يحصل به الصلاح، أي النفع منه دائمًا أو غالبًا للجمهور أو الآحاد"[6].

- أمّا البوطي فيقدّم تعريفًا لها يكاد يكون مطابقًا لما قاله الغزالي، فيقول:"هي المنفعة التي قصدها الشارع الحكيم لعباده من حفظ دينهم ونفوسهم وعقولهم ونسلهم وأموالهم طبق ترتيب معيّن فيما بينها"[7].

إنّ الأعلم بما يصلح العباد في دنياهم وآخرتهم إنّما هو خالق العباد ومدبّر أمورهم، والعليم بحاجاتهم، وأسباب سعادتهم، وبما ينفعهم وبما يضرّهم، قال الله تعالى: ﴿**أَلاَ يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ**﴾(سورة الملك:14)؛ أمّا إدراك الناس لذلك، فهو إدراك قاصر يسيطر عليه الهوى وضعف التقدير، يقول سبحانه: ﴿**وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُواْ شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَىٰ أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ**﴾(سورة البقرة:216).

[1] – الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، **المستصفى في علم الأصول**، تحقيق محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1413هـ، 174/1

[2] – الرازي، فخر الدين، **الكاشف عن أصول الدلائل وفصول العلل**، تحقيق أحمد حجازي السقا، ط:1، 1992م، 1413 هـ، ص:53

[3] – العزّ بن عبد السلام، **قواعد الأحكام في مصالح الأنام**، م.س، 12/1

[4] – ابن تيمية، أبو العباس أحمد عبد الحليم، **مجموع الفتاوي**، تحقيق عبد الرحمن بن محمد العاصمي، دار عالم الكتب، الرياض، 1412هـ، 342/11

[5] – الشاطبي، **الموافقات**، 25/2

[6] – محمد الطاهر بن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، مكتبة الاستقامة، تونس، 1316هـ، ص: 27

[7] – البوطي، **ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية**، ص: 27

ممّا سبق، يمكن القول بأنّ العلماء انحصرت إطلاقاتهم للمصلحة في أمور ثلاثة، هي:

1- مقصود الشارع، وهو جلب المصلحة ودفع المفسدة.

2- السبب المؤدّي إلى مقصود الشارع.

3- اللذات والأفراح والأسباب المؤدّية إليها.

كما أنّ العلماء يركّزون في تعريفهم لهذا المصطلح على المصلحة المعتبرة التي يقصدها الشارع، لا التي ترجع إلى أهواء الناس وشهواتهم، فالإنسان قد يرى منفعته في الربا، ولذّته في الزنى، ويرتضيهما لأنّهما يتّفقان مع ميوله ورغباته، مع أنّهما مفسدتان.

والقرآن الكريم قد أشار إلى الخطورة المترتّبة على اتّباع أهواء الناس بغير هدًى من الله،قال الله تعالى: ﴿**وَلَوِ اتَّبَعَ الْحَقُّ أَهْوَآءَهُمْ لَفَسَدَتِ السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ**﴾(سورة المومنون:71).

- أقسام المصالح:

أ- أقسام المصالح من حيث أهمّيتها وقوّتها في ذاتها:

تنقسم المصالح باعتبار أهمّيتها وقوّتها في ذاتها إلى:

1- المصالح الضرورية

2- المصالح الحاجية

3- المصالح التحسينية

يقول الإمام الشاطبي: "تكاليف الشريعة ترجع إلى حفظ مقاصدها في الخلق، وهذه المقاصد لا تعدو ثلاثة أقسام: أحدها أن تكون ضرورية، والثاني أن تكون حاجية، والثالث أن تكون تحسينية"[1].

وفيما يأتي بيان موجز لهذه المصالح:

1- المصالح الضرورية:

المصالح الضرورية ويراد بها المقاصد اللازمة التي لابدّ من تحصيلها، بحيث يختلّ نظام الحياة باختلالها، ويؤدّي خرقها إلى فساد عظيم في الدنيا والآخرة، والمقصود باختلال نظام الحياة بأن تصير أحوال الأمّة شبيهة بأحوال الأنعام، بحيث لا تكون على الحالة التي أرادها الشارع منها[2].

---

[1] - الشاطبي، **الموافقات**، 182/2

[2]- نعمان، جغيم، **طرق الكشف عن مقاصد الشارع**، دار النفائس للنشر والتوزيع، 2002، ص:28؛ و: العابي، إبراهيم عبد الرحمن، **فقه الموازنات بين المصالح والمفاسد في ضوء مقاصد الشريعة**، دار السلام، دمشق، ط:1، 2008، ص: 36

وقد ضرب العزّ بن عبد السلام أمثلة لمصالح الدنيا والآخرة الضرورية، فمصالح الدنيا كالمآكل والمشارب والملابس والمساكن والمراكب الجوالب للأقوات؛ وأمّا مصالح الآخرة ففعل الواجبات، واجتناب المحرّمات[1].

ويحصر كثير من العلماء الضروريات في خمسة أشياء[2]، وهي: حفظ الدين، والنفس، والنسل، والمال، والعقل. ويذكر الشيخ السالمي أنّ بعض العلماء زادوا أمرًا سادسًا وهو: حفظ العرض[3]، ويوضّح ذلك الدكتور القرضاوي بقوله: "وقد أضاف القرافي وغيره إلى هذه الخمسة عنصرًا سادسًا وهو حفظ العرض، والعرض بتعبيرنا هو: الكرامةُ والسمعةُ، ولهذا حرّمت الشريعة القذفَ والغيبةَ ونحوها، وشرّعت الحدّ في القذف الزنى، والتعزير فيما عداه، وهي إضافة صحيحة"[4].

– حفظ الدين، ويكون بأمرين:

– حفظه من جانب الوجود، إذ شُرِعَت أصول العبادات كالإيمان والنطق بالشهادتين، والصلاة والزكاة والصيام والحجّ... ومنه قوله تعالى: ﴿**وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَءَاتُواْ الزَّكَاةَ وَمَا تُقَدِّمُواْ لأَنفُسِكُم مِّنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِندَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ**﴾(سورة البقرة:110)

– حفظه من جانب العدم، فشرع لحفظه الجهاد، وعقوبة المرتدّ وغيرها؛ ومنه قوله تعالى: ﴿**انفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالاً وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ**﴾(سورة التوبة:41)

– حفظ النفس، ويتأتّى بـ:

– حفظها من جانب الوجود، بالمأكل والمشرب، وكلّ ما يتوقّف عليه بناء الحياة. ومنه قوله تعالى: ﴿**وَكُلُواْ مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ حَلاَلاً طَيِّبًا وَاتَّقُواْ اللَّهَ الَّذِي أَنتُم بِهِ مُؤمِنُون**﴾(سورة المائدة:88)

– حفظها من جانب العدم بتشريع القصاص، وتحريم إلقاء النفس إلى التهلكة، ولزوم دفع الضرر عنها. ومنه قوله تعالى: ﴿**وَلاَ تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُواْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾(سورة البقرة:195)

– حفظ العقل، ويكون بـ:

– حفظه من جانب الوجود، بتوجيهه إلى النظر والتفكّر والاستنتاج. ومنه قوله تعالى: ﴿**أَفَلاَ يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ. وَإِلَى السَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ. وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ. وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ**﴾(سورة الغاشية:17-20)

---

[1]– عزّ الدين بن عبد السلام، **قواعد الأحكام في مصالح الأنام**، 60/2

[2] – الغزالي، **المستصفى**، ص:251

[3] – السالمي، نور الدين عبد الله بن حميد، **طلعة الشمس شرح شمس الأصول**، وزارة التراث، عُمان، ط:2، 1985، 120/2

[4] – القرضاوي، يوسف، **مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط:2، 1422هـ، 2001م، ص:55

- حفظه من جانب العدم بتحريم الخمر وعقوبة شاربها. ومنه قوله تعالى: ﴿**يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُواْ إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالاَنصَابُ وَالاَزْلاَمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾(سورة المائدة:90)

- حفظ النسل، ويسمّيه بعضهم بحفظ الأنساب، كما ذكر ذلك الإمام السالمي[1]، ويكون بـ:

- حفظه من جانب الوجود بوسائل عدّة، منها تشريع الزواج، والأحكام المتفرّعة عنه كالحضانة والنفقة؛ ومنه قوله تعالى: ﴿**وَمِنَ ـ ايَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنَ اَنفُسِكُمُ أَزْوَاجًا لِّـتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ ءَلاَيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾(سورة الروم:21)

- حفظه من جانب العدم بتحريم الزنى وتشريع الحدود التي تردع الخطر عنه، ومنه قوله تعالى: ﴿**وَلاَ تَقْرَبُـوا الزِّنَـىٰٓ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلاً**﴾(سورة الإسراء:32)

- حفظ المال، ويكون بـ:

- حفظه من جانب الوجود، بتشريع البيع والشراء لتحصيله وتنميته، ومنه قوله تعالى: ﴿**وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا**﴾(سورة البقرة:275).

- حفظه من جانب العدم بتحريم السرقة وأكل أموال الناس بالباطل، والغشّ والربا والرشوة.. ومنه قوله تعالى: ﴿**يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُوا لاَ تَاكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ إِلاَّ أَن تَكُونَ تِجَارَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ وَلاَ تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمُ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا**﴾(سورة النساء:29)

2- المصالح الحاجية:

وهي المفتقر إليها للتوسعة ورفع الضيق والحرج من دون أن يبلغ فقدانها مبلغ الفساد العامّ والضرر الفادح[2]. وقد عرّف الدكتور الزحيلي هذه المصالح بقوله: "هي الأمور التي يحتاجها الناس لتأمين شؤون الحياة بيسر وسهولة، وتدفع عنهم المشقّة، وتخفّف عنهم التكاليف، وتساعدهم على تحمّل أعباء الحياة، وإذا فقدت هذه الأمور لا يختلّ نظام حياتهم، ولا يتهدّد وجودهم، ولا ينتابهم الخطر والدمار والفوضى، ولكن يلحقهم الحرج والضيق والمشقّة، ولذلك تأتي الأحكام التي تحقّق هذه المصالح الحاجية للناس لترفع عنهم الحرج، وتيسّر لهم سبُل التعامل، وتساعدهم على صيانة مصالحهم الضرورية، وتأديتها والحفاظ عليها عن طريق الحاجيات"[3].

والمصالح الحاجية جارية في العبادات والمعاملات والعادات والعقوبات.

---

[1]- السالمي، طلعة الشمس، 120/2

[2]- الخادمي، نور الدين بن مختار، **علم المقاصد الشرعية**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2001، ص:86

[3]- الزحيلي، محمد، **مقاصد الشريعة**، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط:1، 1998، ص ص: 24-25

في العبادات شرعت الرخص المخففة للمشقّة المترتّبة على السفر والمرض، قال الله تعالى: ﴿**وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَآءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ الْغَآئِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَآءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَآءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا**﴾(سورة النساء:43).

وفي المعاملات شُرع القرض والمساقاة والسَّلَم ونحو ذلك، فقد ذُكِر عن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم أنّه أعطى ليهود خيبر يعملون فيها بتسمية معلومة ممّا يخرج من غلاّتها، فمات رسول الله صلّى الله عليه وسلّم على ذلك، وأقرّها أبو بكر بأيديهم، وأقرّها عمر صدرًا من خلافته، فلمّا رأى المسلمين كثروا نزعها عمر من أيديهم، فأعطاها للمسلمين يستعينون بها على حوائجهم[1].

وفي العادات أبيح الصيد والتمتّع بالطيّبات ممّا هو حلال مأكلا ومشربًا وملبسًا ومركبًا. قال الله تعالى: ﴿**أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ مَتَاعًا لَّكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ الْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا وَاتَّقُواْ اللَّهَ الذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ**﴾(سورة المائدة:96).

وفي العقوبات شرعت القسامة وتضمين الصنّاع وما أشبه ذلك[2].

3- المصالح التحسينية:

يقول ابن عاشور: "المصالح التحسينية عندي ما كان ها كمال حال الأمّة في نظامها، حتّى تعيش آمنة مطمئنّة لها بهجة منظر المجتمع في مرأى بقية الأمم، حتّى الأمّة الإسلامية مرغوبًا في الاندماج فيها أو التقرّب منها"[3].

والتحسينيات تشمل العبادات والمعاملات والعادات والعقوبات.

ففي مجال العبادات شرعت الطهارة للبدن والثوب، وستر العورة، وأخذ الزينة عند كلّ مسجد، وغير ذلك؛ قال الله تعالى: ﴿**يَا بَنِي ءَادَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ**﴾(سورة الأعراف:31)

وفي مجال المعاملات مُنِع بيع النجاساتِ والمضارّ ابتعادًا عن أضرارها، ومنع بيع فضلِ الماء والكلأ وبيع الرجل على بيع أخيه أو خطبته على خطبة أخيه وما أشبه ذلك، قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "**نَهَى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنْ بَيْعِ فَضْلِ الْمَاءِ**"[4].

وفي العادات نجد آداب الأكل والشرب، ومجانبة المآكل النجسات، والمشارب المستخبثات، وترك الإسراف والإقتار. قال الله تعالى: ﴿**وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلاَ تُسْرِفُوا إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ**﴾(سورة الأعراف:31)

---

[1]- اطفيش، امحمد بن يوسف، **شرح كتاب النيل وشفاء العليل**، مكتبة الإرشاد، جدة، ط:3, 1985، 390/18

[2]- ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، ص: 214

[3]- ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، ص: 82

[4] – رواه الإمام مسلم في **صحيحه** برقم: 2925

وفي العقوبات نهى عن التمثيل بالقتلى، وحرّم قتل النساء والأطفال والرهبان والشيوخ، روي أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: "**انْطَلِقُوا بِاسْمِ اللَّهِ وَبِاللَّهِ وَعَلَى مِلَّةِ رَسُولِ اللَّهِ وَلَا تَقْتُلُوا شَيْخًا فَانِيًا وَلَا طِفْلًا وَلَا صَغِيرًا وَلَا امْرَأَةً وَلَا تَغُلُّوا وَضُمُّوا غَنَائِمَكُمْ وَأَصْلِحُوا وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**"[1].

ممّا سبق يتبيّن لنا بأنّ الضروريات هي أهمّ المصالح، إذ يترتّب على فقدها اختلال النظام، وشيوع الفوضى، وتليها في الأهمّية الحاجيات لأنّه يترتّب على فقدها وقوع الناس في الحرج والعُسر، وتليها التحسينيات التي يترتّب على فقدها الخروج على ما تستحسنه العقول والبُعْد عن الكمال الإنساني[2].

ب- أقسام المصالح من حيث العموم والخصوص:

تنقسم المصلحة باعتبار تعلّقها بعموم الأمّة وأفرادها إلى قسمين:

1- المصلحة العامّة:

وهي: "ما يعمّ جدواها، وتشمل فائدتها, ولا تخصّ الواحد المعيّن"[3]، وفي تعريف آخر، هي: "ما يختصّ جميع الناس دون مراعاة أفراد أو فئة معيّنة، فلا يختصّ به واحد دون واحد، وهو ما يعبّر عنه: بحقوق الله المحضة"[4].

وقد مثّل العزّ بن عبد السلام لذلك بجواز قتل الكفّار من النساء والمجانين والأطفال إذا تترّس بهم الكفّار بحيث لا يمكن دفعهم إلاّ بقتلهم[5].

2- المصلحة الخاصّة:

وهي: "ما فيه نفع الآحاد باعتبار صدور الأفعال من آحادهم، ليحصل بإصلاحها صلاح المجتمع المركّب منهم، فالالتفات فيه ابتداء إلى الأفراد، وأمّا العموم فحاصل تبعًا"[6]؛ ومن أمثلتها: المصلحة القاضية بفسخ نكاح زوجة المفقود[7].

وتظهر أهمّية تقسيم المصلحة من جهة العموم والخصوص في الترجيح بين المصالح المتعارضة، إذ تقدّم المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة-كما سيأتي-.

---

[1]- رواه أبو داود في **سننه** برقم: 2247

[2]-الهلالي، مجدي، **من فقه الأولويات في الإسلام**، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط:1، 1414هـ، 1994م، ص: 27

[3] – الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، **شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل**، تحقيق حمد الكبيسي، مطبعة الرشاد، بغداد، 1971، ص: 260

[4] – مصطفى، إبراهيم، **فلسفة التشريع**، دار الرسالة للطباعة، بغداد، 1979، ص:14

[5]- ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام في مصالح الأنام**، 94/1

[6] – ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، ص: 66

[7]- حسان، حسين حامد، **نظرية المصلحة في الفقه الإسلامي**، مكتبة المتنبي، القاهرة، مصر، 1981، ص: 33

- فقه الموازنات:

أوّلاً: الفقه هو الفهم، قال الله سبحانه وتعالى: ﴿**وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِي. يَفْقَهُوا قَوْلِي**﴾ (سورة طه:27-28)، ويستعمل بمعنى الاستنباط والاستخراج، ولذا عرّفه الاصطلاحيون بأنّه: معرفة الأحكام الشرعية من أدلّتها التفصيلية.

وهذا قصر للفظ على بعض معناه، فإنّ الفقه يشمل المعرفة الإسلامية كلّها جملة، بل ويشمل الممارسة العملية للسلوك الإسلامي، ولذا جاء في حديث معاوية في الصحيحين: "**مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ**".

وتواردت نصوص السلف على أنّ الفقه يعني معرفة الشريعة جملة، وأُلْحق بعضهم بذلك السلوك الشخصي، وكأنّ هذا من باب فقه القلوب، وأنّ المراد من المعرفة الشرعية الامتثال، فهو غايتها ومقصدها، وقد يكون هذا من باب الإلحاق والإتباع، وليس من باب التعريف الموضوعي.

ولا مشاحّة أن يقرن الفقه بما يدلّ على مقصود الباحث، فيقال: فقه الفروع، فقه الأصول، فقه الدعوة، فقه المصلحة، فقه الأولويات، فقه الموازنات، فقه النوازل، فقه الأزمة، فقه اللغة، فقه الحديث، فقه السنّة،..الخ .

ثانياً: الموازنات جمع موازنة، مأخوذة من الوزن والميزان، وهي مفاعلة بين شيئين فأكثر، وكأنّ المكلّف يكون متردّداً بين أمور عدّة، فيساعده هذا الفقه على حسن الاختيار، كالكفّارات التخييرية، يقول الله تعالى: ﴿**لاَ يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ الأَيْمَانَ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَاكِينَ مِنَ اَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمُ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلاَثَةِ أَيَّام ذَٰلِكَ كَفَّارَةُ أَيْمَانِكُمْ إِذَا حَلَفْتُمْ وَاحْفَظُواْ أَيْمَانَكُمْ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ ءَايَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾ (سورة المائدة:89)، ويقول سبحانه: ﴿**وَلاَ تَحْلِقُوا رُؤُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ الْهَدْيُ مَحِلَّهُ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا اَوْ بِهِ أَذىً مِّن رَّأْسِهِ فَفِدْيَةٌ مِّن صِيَامٍ اَوْ صَدَقَةٍ اَوْ نُسُكٍ**﴾ (سورة البقرة:196).

ثالثاً: وفقه الموازنات: "هو العلم الذي يتمكّن به المكلّف من اختيار الواجب، أو الأولى".

ونقرأ في هذا التعريف أموراً :

1- فالإشارة إلى الاختيار، لأنّه لا يمكن تصوّر الموازنة إلاّ بين أمرين فما زاد، وإلاّ فالمرء حين يكون أمام طريق واحد لا سبيل له إلى غيره، فإنّه لا يحتاج إلى إعمال ذهن وروية، ولا يقع له تردّد.

2- والإشارة إلى "اختيار الواجب"، لأنّ البحث قد ينتهي إلى القول بوجوب سلوك هذا الطريق، ولذا يقول الأصوليون إنّه لا يكاد يوجد في الدنيا خيرٌ محض ولا شرٌّ محض، ولكن ما غلب خيره فهو مطلوب، وما غلب شرّه فهو مدفوع.

وعلى هذا فالواجب قد يتضمّن مفسدة، ولكنّها مغمورة في مصلحة أعظم منها، بمعنى أنّ اختيار الوجوب هو موازنة بين مصالح ومفاسد تمخّضت عن ترجيح جانب على آخر.

وهذا قد يتحقّق في مسائل شرعية مثل الجهاد المشروع، ففيه ذهاب للأنفس، ويُتْمٌ للأطفال، وترميلٌ للنّساء، ولكنّ مصلحته أعظم في حماية الأمّة، وردّ المعتدين.

وقد يتحقّق في مسائل مصلحية لا نصّ فيها، مثل أن يعتقد المكلّف أنّ شيئاً ما هو واجب عيني عليه، لأنّه لا يقوم به أحد غيره، وهو يقدر منه على شيء لا يقدر عليه سواه، وهذا يكثر في أبواب العلم والدعوة والإصلاح ونحوها.

3- والإشارة إلى اختيار الأوْلى، حيث لا يكون في المسألة وجوب أو تحريم، لعدم ظهور الحكم، أو للتنازع فيه، فيرجّح المرء وجهاً أو سبيلاً على جهة الميل، لا على جهة القطع واليقين، وقد صنّف ابن رجب رسالة سمّاها: "اختيار الأوْلى في شرح حديث اختصام الملأ الأعلى".

ومن ذلك الاختيار بين ألوان من الخير، كلّها مطلوب، لكن يقع التردّد في أيّها أفضل عند الله وأنفع لعباده، كالعلوم النافعة سواءً كانت علوماً دينية، أو علوماً دنيوية، ممّا يحتاجه الناس في حياتهم وعلاقاتهم وصحّتهم وتنقلهم ورفاهيتهم ونحو ذلك.

- الحاجة إلى فقه الموازنات:

تشتدّ حاجة المسلمين إلى فقه الموازنات على كلّ المستويات؛ على مستوى الفرد، وعلى مستوى المجتمع، وعلى مستوى الدولة؛ فأمّا الفرد فكثيرًا ما يواجه في الحياة مواقف صعبة تتعارض فيها المصالح فيحتاج إلى الموازنة بينهما، أو تتعارض فيها المفاسد، فيحتاج كذلك إلى الموازنة بينها، أو تتعارض فيها المصالح والمفاسد، فيحتاج كذلك إلى الموازنة بينها لتغليب إحداها على الأخرى، وهو في ذلك كلّه، لابدّ أن ينضبط بمنهج فقه الموازنات، وإلاّ عرّض نفسه للوقوع في الأخطاء الفادحة[1].

وإذا كانت تلك حاجة الفرد إلى فقه الموازنات، فكذلك هي حاجة المجتمع الذي غالبًا ما يتعرّض لمواقف شائكة، تتعارض فيها المصالح العامّة أو تتعارض المفاسد، أو تتعارض فيها المصالح مع المفاسد، أو تتعارض مصالح المجتمع مع مصالح الفرد، ولإزالة ذلك التعارض وحلّ ذلك الإشكال بأحكام عادلة وقرارات سليمةٍ، لابدّ من الرجوع والالتزام بمنهج فقه الموازنات.

ولئن كان ذلك هو شأن الفرد وشأن المجتمع في حاجتهما إلى منهج فقه الموازنات، فإنّ شأن الدولة في حاجتها إلى فقه الموازنات أكبر وأخطر، وذلك أنّ الدولة هي الأكثر تعرّضًا للمواقف المتعارضة التي تتطلّب الالتزام والعمل بمنهج فقه الموازنات، إذ أنّ الدولة عندما تضع نُظُمها وخُططها، فإنّها تحدّد الأولويات لما يجب عمله من المصالح،

---

[1]- انظر مثلا موازنة الفقهاء بين أكل المضطر للميتة أو مال غيره لينقذ حياته، للشيخ أحمد بن حمد الخليلي، **الفتاوى**، الكتاب الخامس، دار الأجيال، روي، سلطنة عمان، ط:1، 2006، ص ص:406-407

وهذه الأولويات لا يمكن تحديدها إلاّ من خلال فقه الموازنات الذي يستبين فيه تفاوت المصالح وتفاوت المفاسد، وكيف تُرتَّب المصالح والمفاسد بناءً على ما بينها من تفاوت.

ولئن كان ذلك في جانب التنظيم، فهو كذلك في جانب التنفيذ، إذ أنّ الدولة، وهي تسير نحو تحقيق مصالح الأمّة ودرء المفاسد عنها، لابدّ أن يكون برنامجها التنفيذي في ذلك مبنيًا على البدء بتحقيق ما هو أعظم مصلحة ثمّ ما هو دونه، ودرء ما هو أشدّ خطرًا ثمّ ما هو دونه، وتحقيق المصالح الكبرى وإن اكتنفتها مفاسد صغرى، ودرء المفاسد الكبرى وإن أُهْدِرَت معها مصالح مساوية أو أدنى منها، وكلّ ذلك لابدّ أن يتمّ وفق منهج الموازنات.

وعلى هذا، فإنّ لمنهج فقه الموازنات أهمّية قصوى، واحتياج كبير في مجال السياسة الشرعية، بل إنّ السياسة الشرعية تقوم في أساسها على فقه الموازنات.

والحاجة إلى فقه الموازنات كبيرة جدًّا في كلّ نواحي الحياة: اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا وثقافيًا وغيرها، خصوصًا في هذا العصر.

- أدلّة مشروعية فقه الموازنات من القرآن الكريم:

1- قال الله تعالى: ﴿**وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّواْ اللَّهَ عَدْواً بِغَيْرِ عِلْمٍ**﴾ (سورة الأنعام:108)، ففي هذه الآية حرّم الله تعالى سبّ آلهة المشركين، لأنّ ما يشتمل عليه السبّ من مفسدة أعظم بكثيرٍ من ما سيحقّقه من مصلحة؛ فإذا كان في السبّ مصلحة، وهي إهانة آلهة المشركين، فإنّ فيه مفسدة أكبر، وهي دفع المشركين إلى سبّ الله تعالى، فنهى الله عن سبّ آلهة المشركين مع أنّ فيه مصلحة، وذلك درءًا لمفسدة أكبر، وهذا يدلّ على أنّه إذا تعارضت مصلحة ومفسدة، وكانت المفسدة أعظم من المصلحة، فتترك المصلحة من أجل درء المفسدة.

2- قال الله تعالى: ﴿**مَا كَانَ لِنَبِيءٍ اَنْ يَّكُونَ لَهُ أَسْرَىٰ حَتَّىٰ يُثْخِنَ فِي الاَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَضَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الاَخِرَةَ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾(سورة الأنفال:67)

فهذه الآية تدلّ على أنّه بعد معركة بدر، تعارضت مصلحتان: الفدية والقتل، وأنّ هاتين المصلحتين متفاوتتان في النفع، وأنّ أعظمهما نفعًا هو القضاء على الأسرى، لما فيه من قطع لدابر صناديد المشركين، وكسر لشوكتهم، ولذلك كان يجب تقديم قتل الأسرى على افتدائهم؛ فالقضاء على الأسرى مصلحة معنوية، وأخذ الفدية مصلحة مادّية، وقد بيّن القرآن الكريم أنّ المصلحة المعنوية كانت هي الأوْلى بالتقديم والعمل، لأنّها الأنسب في تلك المرحلة، بل إنّ القرآن الكريم عاتب على اختيار المصلحة المادّية[1].

3- قال الله تعالى: ﴿ **أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدتُّ أَنْ اَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَآءَهُم مَّلِكٌ يَاخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا**﴾(سورة الكهف:79)؛ فالآية تدلّ على أنّ الخضر إنّما خرق السفينة وأعابها لكي يجعل ذلك

[1]- القرضاوي، يوسف، **أولويات الحركة الإسلامية في المرحلة القادمة**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 2001، ص: 3

الملك الظالم يتركها لما يرى عليها من عيْب، إذ كان ذلك الظالم يغتصب كلّ سفينة تمرّ عليه إذا كانت حالتها جيّدة، وهذا يدلّ على جواز ارتكاب المفسدة الصغرى إذا كان ذلك سيؤدّي إلى درء المفسدة الكبرى تطبيقًا للقاعدة الفقهية التي تبيّن بأنّه إذا تعارضت مفسدتان فيرتكب أخفّهما لدرء أعظمهما؛ فالخَضِر عليه السلام بموازنته بين المفسدتين، قد عمل على ارتكاب المفسدة الصغرى، وهي خرق السفينة، لدرء المفسدة الكبرى، وهي اغتصاب الملك الظالم للسفينة، فبقاء السفينة لأصحابها وبها خرْقٌ، أقلّ مفسدة من بقائها سليمة مغصوبة[1]، أي بقاء السفينة لأصحابها المساكين وبها خرق، أهون من أن تضيع كلّها، فحفظ البعض أولى من تضييع الكلّ.

- أدلّة مشروعية فقه الموازنات من السنّة النبوية:

جاء في السنّة النبوية عدد من الأحاديث الدالّة على مشروعية فقه الموازنات في صوره المختلفة، منها قوله صلّى الله عليه وسلّم: "**الْيَدُ الْعُلْيَا خَيْرٌ مِنْ الْيَدِ السُّفْلَى وَابْدَأْ بِمَنْ تَعُولُ وَخَيْرُ الصَّدَقَةِ عَنْ ظَهْرِ غِنًى**"[2]، ومنها قوله صلّى الله عليه وسلّم: "**صَلَاةٌ فِي مَسْجِدِي هَذَا خَيْرٌ مِنْ أَلْفِ صَلَاةٍ فِيمَا سِوَاهُ إِلَّا الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ**"[3]، ومنها أيضًا قوله صلّى الله عليه وسلّم:"**وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَأَنْ يَأْخُذَ أَحَدُكُمْ حَبْلَهُ فَيَحْتَطِبَ عَلَى ظَهْرِهِ خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَنْ يَأْتِيَ رَجُلًا فَيَسْأَلَهُ أَعْطَاهُ أَوْ مَنَعَهُ**"[4]، ومنها قوله صلّى الله عليه وسلّم:"**صَلَاةُ الْجَمَاعَةِ تَفْضُلُ صَلَاةَ الْفَذِّ بِسَبْعٍ وَعِشْرِينَ دَرَجَةً**"[5].

فهذه الأحاديث تدلّ على تفاوت الأعمال والمصالح من حيث أفضلية بعضها على بعض، وبيان الأولوية في تقديم بعضها على بعضٍ عند التعارض.

أمّا في المفاسد إذا تعارضت، فقد ورد أحاديث في ذلك، منها أَنَّ أَبَا هُرَيْرَةَ قَالَ: قَامَ أَعْرَابِيٌّ فَبَالَ فِي الْمَسْجِدِ فَتَنَاوَلَهُ النَّاسُ فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ **دَعُوهُ فَأَهْرِيقُوا عَلَى بَوْلِهِ سَجْلَ مَاءٍ أَوْ ذَنُوبًا مِنْ مَاءٍ فَإِنَّمَا بُعِثْتُمْ مُيَسِّرِينَ وَلَمْ تُبْعَثُوا مُعَسِّرِينَ**[6].

فهذا الحديث قد تضمّن موازنة بين مفسدتين: مفسدة بول الأعرابي في المسجد، ومفسدة ترويعه ممّا قد يؤدّي إلى نفوره من الدين؛ وبما أنّ مفسدة ترويع الأعرابي أكبر من مفسدة بوله، فقد دُفِعت المفسدة الكبرى بما هو أدنى منها، لذلك فقد نهى النبي صلّى الله عليه وسلّم أصحابه عن زجر الأعرابي اتّقاءً ودرءًا لمفسدة الترويع.

وعند تعارض المفاسد والمصالح، فقد ورد في ذلك عدد من الأحاديث، منها قوله صلّى الله عليه وسلّم: "**يا عَائِشَةُ لَوْلَا أَنَّ قَوْمَكِ حَدِيثُو عَهْدٍ بِشِرْكٍ لَهَدَمْتُ الْكَعْبَةَ فَأَلْزَقْتُهَا بِالْأَرْضِ وَجَعَلْتُ لَهَا بَابَيْنِ بَابًا شَرْقِيًّا وَبَابًا غَرْبِيًّا**

---

[1]- عز الدين بن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، ص: 137

[2]- رواه الإمام البخاري في **صحيحه** برقم:1338

[3]-رواه الإمام البخاري في **صحيحه** برقم:1116

[4]-

[5] – رواه الإمام مالك في **الموطّأ** برقم:264

[6]-رواه الإمام أحمد في **المسند** برقم: 7467

وَزِدْتُ فِيهَا سِتَّةَ أَذْرُعٍ مِنْ الْحِجْرِ فَإِنَّ قُرَيْشًا اقْتَصَرَتْهَا حَيْثُ بَنَتْ الْكَعْبَةَ"[1]، وقوله صلّى الله عليه وسلّم: "**يَا عَائِشَةُ لَوْلَا أَنَّ قَوْمَكِ حَدِيثُ عَهْدٍ بِجَاهِلِيَّةٍ لَأَمَرْتُ بِالْبَيْتِ فَهُدِمَ فَأَدْخَلْتُ فِيهِ مَا أُخْرِجَ مِنْهُ وَأَلْزَقْتُهُ بِالْأَرْضِ وَجَعَلْتُ لَهُ بَابَيْنِ بَابًا شَرْقِيًّا وَبَابًا غَرْبِيًّا فَبَلَغْتُ بِهِ أَسَاسَ إِبْرَاهِيمَ**"[2]، فهذان الحديثان يبيّنان أنّ النبيّ صلّى الله عليه وسلّم بعد فتح مكّة، عزم على تغيير البيت وإعادة بنائه على قواعد إبراهيم، ولاشكّ أنّ هذه مصلحة، غير أنّه صلّى الله عليه وسلّم خشيَ من أن يؤدّيَ ذلك إلى مفسدة أعظم من تلك المصلحة، وهي عدم احتمال قريش لذلك التغيير، نظرًا لقرب عهدهم بالجاهلية، فيؤدّي ذلك إلى ارتداد بعض الداخلين في الإسلام[3] ويقول ابن حجر: "إنّ قريشًا كانت تعظّم أمر الكعبة جدًّا، فخشيَ أن يظنّوا-لأجل قرب عهدهم بالإسلام- أنّه غيّر بناءها لينفرد عليهم بالفخر في ذلك، ويستفاد منه ترك المصلحة لأمن الوقوع في المفسدة"[4].

- أدلّة مشروعية فقه الموازنات من الإجماع:

تبيّن ممّا سبق الأدلّة من الكتاب والسنّة على مشروعية فقه الموازنات والعمل به، والسلف الصالح قد استوعبوا ذلك، وعملوا بفقه الموازنات، وأجمعوا على مشروعيته، ولا أدلّ على ذلك من أنّ صحابة رسول الله صلّى الله عليه وسلّم قد عملوا بفقه الموازنات من أوّل يوم بعد وفاة رسول الله صلّى الله عليه وسلّم وفي أوّل قضية واجهتهم بعد وفاة رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، وذلك أنّه تعارضت لديهم مصلحتان وهما: مصلحة دفن النبيّ صلّى الله عليه وسلّم، ومصلحة تنصيب الخليفة، وأشكل عليهم تحديد أيّ المصلحتين يكون البدء بها، وأيّهما تؤخّر؛ وبناءً على فقه الموازنات، فقد تجلّى للصحابة أنّ المصلحتين متفاوتتان بين كبرى وصغرى، فالمصلحة الكبرى هي اختيار خليفة للمسلمين، والصغرى هي دفن الرسول صلّى الله عليه وسلّم، وذلك لأنّ بقاء المسلمين بدون خليفة، أخطر على الإسلام من تأخير دفن الرسول صلّى الله عليه وسلّم، فإقامة خليفة للمسلمين أمرٌ لا بدّ من السرعة في إقامته حفاظًا على كيان الدولة الإسلامية.

وبما أنّ المصلحتين متفاوتتان، فقد قدّم الصحابة المصلحة الكبرى على المصلحة الصغرى، وبدءوا باختيار الخليفة، ولمّا انتهوا من ذلك سارعوا بدفن الرسول صلّى الله عليه وسلّم[5]، ولم يخرج من بينهم من ينكر مثل هذا العمل، فدلّ ذلك على إجماعهم في الأخذ بفقه الموازنات وترتيب الأولويات.

- الأدلّة العقلية لمشروعية فقه الموازنات:

---

[1] – رواه الإمام مسلم في **صحيحه** برقم: 2370

[2] – رواه الإمام البخاري في **صحيحه** برقم: 1483

[3]- ابن القيم، م.س، ص:61/ ج:3

[4] – ابن هشام، أبو محمد عبد الملك، **السيرة النبوية**، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، ط:1، 1411هـ، ص:294/ ج:4

[5]-– ابن هشام، السيرة النبوية، ص:266، ج:2

إضافة إلى ما سبق ذكره من الأدلّة على مشروعية فقه الموازنات وإجماع الصحابة على مشروعية فقه الموازنات، فإنّ العقل أيضًا يقضي بضرورة العمل بهذا الفقه، إذ كما يقول العزّ بن عبد السلام: "لا يخفى على عاقل... أنّ تقديم أرجَح المصالحِ فأرجحَها محمودٌ حسنٌ، وأنّ درءَ أفسدَ المفاسدِ فأفسدَها محمودٌ حسنٌ، وأنّ تقديم المصالح الراجحة على المرجوحة محمودٌ حسنٌ، وأنّ درءَ المفاسدِ الراجحة على المصالح المرجوحة محمود حسن... وأنّ تقديم الأصلح فالأصلح ودرء الأفسد فالأفسد مركوز في طبائع العباد نظرًا لهم من ربّ الأرباب... فلو خيّرت الصبيّ بين اللذيذ والألذّ، لاختار الألذّ، ولو خُيِّر بين الحسن والأحسن، لاختار الأحسن، ولو خيّر بين درهم ودينار، لاختار الدينار، ولا يقدّم الصالح على الأصلح إلاّ جاهل بفضل الأصلح، أو شقيٌّ متجاهل لا ينظر إلى ما بين المرتبتين من التفاوت"[1].

- فقه الموازنات والعلوم الأخرى:

يتّصل فقه الموازنات بالعديد من العلوم، وقلَّ من ألف فيه تأليفاً مستقلاً، ولكنّه يقتبس من أبحاث أصولية مثل:

- بحث المصالح والمفاسد، كما قرّره الشاطبي والغزالي وابن تيمية وابن عبد السلام ومن بعدهم، وهو أهمّ متعلّقات فقه الموازنات.

- بحث القياس، فإنّ القياس نوع من الوزن والموازنة، كما ذكر الأصوليون في تعريفه: أنّه إلحاق فرع بأصل في حكم لعلّة جامعة بينهما[2].

فالقياس هو أحد أنواع الموازنة، وقد يكون الفرع المنظور إليه متردّداً بين المسكوت عنه، وبين إلحاقه بأصول منصوص عليها، فهذه موازنة، وصوابها يعتمد على صدق المقايسة واعتدالها.

- بحث المقاصد الشرعية، من حيث إنّ فهم المقاصد واستيعابها يعين على اختيار الأنفع في موارد النزاع، ومواضع الإشكال، ومواطن الغموض، والاختلاف بين الناس.

- بحث المقاصد، وإن كان سبق إلى درسه الإمام الشاطبي، وتوارد عليه من بعده الباحثون، وكان من أكثر البحوث المتأخّرة فيه تجويداً كتاب الإمام الطاهر بن عاشور في مقاصد الشريعة الإسلامية، وتوسّع في استنباط المقاصد وتطبيقها سماحة الشيخ عبد الله بن بيه في كتابه "علاقة مقاصد الشريعة بأصول الفقه"، إلاّ أنّ هذا العلم لا يزال بحاجة إلى مزيد من التقعيد والضبط والنشر المتوازن.

- ويتطرّق إليه أهل العلم في مصنّفاتهم التي تحتاج إلى نظر متوازن بين مصالح ومفاسد، مثل أبواب السياسات الشرعية، كما في كتاب الماوردي وأبي يعلى وابن القيم وغيرهم؛ وفي أبواب خاصّة من سياسة الفرد

---

[1] – العزّ بن عبد السلام، قواعد الأحكام، ص:6/1

[2]- السالمي، طلعة الشمس، 19/1

والمجتمع، كما في بحث العزلة والخلطة والذي كتب فيه الخطابي وابن رجب وسواهم، حيث لا تخلو هذه الأبحاث وتلك من مقايسة بين المصالح المترتّبة على عمل ما وبين المفاسد، مع بناء الحكم أو الاجتهاد الذي يصل إليه المصنّف على هذه المقايسة.

- الموازنة بين المصالح:

الأصل في المصالح أنّها إذا اجتمعت يتعيّن تحصيلها جميعاً، والمشكلة تحدث عند ما تتنازع المصالح بحيث لا يمكن تحصيل إحداها إلاّ بترك الأخرى، ففي هذه الحالة يتعيّن إجراء الموازنة والمفاضلة بينهما، فإن ظهر رجحان إحداهما على الأخرى وجب تقديم المصلحة الراجحة على المصلحة المرجوحة، وإن كانت المصلحتان متساويتين جاز تحصيل إحداهما بحسب الاجتهاد[1]، ويقول ابن القيم: "الشريعة مبناها على تحصيل المصالح بحسب الإمكان، وأن لا يفوت منها شيء فإن أمكن تحصيلها كلّها، حصّلت، وإن لم يمكن تحصيل بعضها إلا بتفويت البعض، قدّم أكملها وأهمّها وأشدّها طلباً للشارع"[2]، ويقول أيضاً: "إذا تأمّلت شرائع دين الله التي وضعها بين عباده وجدتها لا تخرج عن تحصيل المصالح الخالصة، أو الراجحة، وإن تزاحمت قدّم أهمّها وأجلّها، وإن فات أدناها"[3]

والموازنة بين المصالح المتعارضة قد يكون أمراً ميسوراً لكلّ الناس، قال ابن عبد السلام: "واعلم أنّ تقديم الأصلح فالأصلح، ودرء الأفسد فالأفسد، مركوز في طبائع العباد، نظرًا لهم من ربّ الأرباب، كما ذكرنا في هذا الكتاب، فلو خيّرت الصبيّ الصغير بين اللذيذ والألذّ لاختار الألذّ[4]"، وإذا كانت الموازنة في مثل هذه الأمور ميسورة وواضحة، وتحصل بنوع من التلقائية والبداهة في حياة الناس، فإنّ أمر الموازنة لا يقف عند هذا الحدّ، ولا ينحصر في مثل هذه الصور البسيطة، بل قد يأتي على صور وأشكال يكتنفها الكثير من الملابسات والتداخلات، فقد يحصل عند النظرِ المصلحي وتنزيلِ أحكام الشريعة على الوقائع والأحداث، أن تتعارض المصالح فيما بينها، ويتعذّر تحصيلها جميعًا، أو تتعارض المفاسد فيما بينها، بحيث يتعذّر تفاديها جميعًا، أو تتعارض المصالح والمفاسد، على معنى أن يكون الشيء مصلحة لفرد أو فئة من الناس، وهو في الوقت نفسه مضرّة لغيرهم، أو يكون الشيء نفسه مشتملاً.

وهذا يستدعي أن تتمّ الموازنة وفق معايير شرعية منضبطة، يراعى فيها جميع الملابسات، وينظر بها إلى المسائل المتعارضة من كلّ الوجوه، فتتمّ بذلك الموازنة بشكل دقيق وبصورة منضبطة، وليس اعتباطاً أو ترجيحاً بالأهواء والشهوات.

وبتتبّع كلام العلماء قديماً وحديثاً، يمكن جمع معايير الترجيح بين المصالح المتعارضة في سبعة معايير، تمثّل في

---

[1]- ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 88/1

[2]- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمّد بن أبي بكر، **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، تحقيق محمد علي صبيح، دار الفكر، بيروت، ط:1، 22/2

[3]- ابن القيم، م.ن، 404/2

[4]- ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 6/1

حقيقتها فحصاً كاملاً وتمحيصاً تامًّا للمصالح من كلّ جوانبها ووجوهها، كما ينتج عن تلك المعايير موازنة دقيقة، وتحديداً منضبطاً، والمعايير السبعة للموازنة بين المصالح المتعارضة، هي:

المعيار الأول: ترجيح أعلى المصلحتين حكماً:

لقد أنزل الله شريعته لتحقيق مصالح العباد في العاجل والآجل معاً[1]، فما من حكم في الشريعة إلاّ وهو مبنيّ على جلب مصلحة أو درء مفسدة؛ وتتفاوت الأحكام الشرعية فيما بينها بقدر ما يتضمنّه كلّ حكم من جلب مصلحة أو درء مفسدة؛ فكلّما كان الحكم جالباً لمصلحة كبرى أو دافعاً لمفسدة كبرى علت درجته.

ومن المعلوم أنّ الفرض مقدّم على النفل، لأنّ الفرض يستحقّ تاركه العقاب، بينما المندوب لا عقاب على تاركه[2]، وأنّ فرض العين مقدّم على فرض الكفاية، لأنّ فرض الكفاية قد يوجد من يقوم به فيسقط الإثم والحرج عن الآخرين، أمّا فرض العين فلا بديل له، ولا يقوم أحد مقام من تعيّن عليه؛ وإذا كان فرض العين مقدّماً على فرض الكفاية، فإنّ فروض العين تتفاوت فيما بينها أيضاً، ففرض العين المتعلّق بحقوق العباد آكد من فرض العين المتعلّق بحقوق الله، لأنّ فرض العين المتعلّق بحقّ الله وحده يمكن التسامح فيه، بخلاف فرض العين المتعلّق بحقوق العباد؛ فقد قال العلماء: إنّ حقوق الله تعالى مبنية على المسامحة، وحقوق العباد مبنية على المشاحّة، فمثلاً إذا كان الحجّ واجباً وأداء الدين واجباً، فإنّ أداء الدين مقدّم، فلا يجوز للمسلم أن يقدِم على الحجّ حتّى يؤدّي دينه، إلاّ إذا استأذن من صاحب الدين، أو كان الدين مؤجّلاً، وهو واثق من قدرته على الوفاء به[3]، وكذلك تتفاوت الواجبات فيما بينها فالواجب المحدّد الوقت، والذي جاء وقته بالفعل مقدّم على الواجب الموسّع في وقته.

ومن أمثلة ترجيح المصلحة الأعلى، ما لو كان للمسلم والدان، ومنعاه عن الذهاب إلى الجهاد في سبيل الله حينما يكون الجهاد فرض كفاية، ففي هذه الحالة يتعارض الفرض العين المتمثّل في برّ الوالدين وفرض الكفاية المتمثّل في الجهاد؛ فيقدّم فرض العين على فرض الكفاية، ويكون برّ الوالدين والقيام على خدمتهما أوجب من الانضمام إلى المجاهدين؛ وهذا ما بيّنه رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، فلقد روى عبدالله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما قال: **جَاءَ رَجُلٌ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَاسْتَأْذَنَهُ فِي الْجِهَادِ، فَقَالَ أَحَيٌّ وَالِدَاكَ؟، قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: "فَفِيهِمَا فَجَاهِدْ"**"[4].

المعيار الثاني: ترجيح أعلى المصلحتين رتبة:

المصالح التي تضمّنتها الأحكام الشرعية قد تكون مصالح ضرورية، وقد تكون مصالح حاجية، وقد تكون

---

[1]- الشاطبي، **الموافقات**، 8/2

[2]- السالمي، نور الدين عبد الله بن حميد، **جوابات الإمام السالمي**، إشراف: عبدالله بن محمد بن عبد الله السالمي، مكتبة الإمام السالمي، سلطنة عمان، 2010م، 556/1

[3]- اطفيش، امحمد بن يوسف، **شرح كتاب النيل وشفاء العليل**، مكتبة الإرشاد، جدة، ط:3, 1985، 11/4

[4]- رواه الإمام البخاري في **صحيحه** برقم: 2782

مصالح تحسينية، وقد سبق بيان المقصود بكلّ قسم من هذه الأقسام، ولكن ما نودّ الحديث عنه هنا، هو أنّ هذه الأقسام الثلاثة متفاوتة في أهمّيتها؛ فأعلاها المصالح الضرورية، ويليها المصالح الحاجية، ثمّ يليها المصالح التحسينية.

وهذا التفاوت بين المصالح ينبني عليه الترتيب بينها حسب أهمّيتها، وتبدو أهمّية هذا الترتيب عند تعارض المصالح فيما بينها، حيث يجب مراعاتها بحسب قوّتها، وتقديم الأهمّ ثمّ المهمّ، فيقدّم الضروريّ، ثمّ الحاجيّ، ثمّ التحسينيّ، وعلى هذا فإنّه يهمل الحاجيّ إذا كان في مراعاته إخلال بضروريّ، كما أنّه يهمل التحسينيّ إذا كان في مراعاته إخلال بضروريّ أو حاجيّ[1]، فإذا تعارضت مصلحتان وكانت إحداهما ضرورية والأخرى حاجية، فإنّه يقدّم ما كان ضرورياً على ما كان حاجياً، ويقدّم ما كان حاجياً على ما كان تحسينياً.

ومن الأمثلة على تقديم الضروري على الحاجي -عند التعارض- مسألة الزواج والمهر، فالزواج أمر ضروري لحفظ النسل الذي هو أحد الضروريات الخمس، والمهر من حاجيات الزواج باعتباره برهان الجدّية والرغبة في الزواج، ووسيلة لتوطيد المحبّة والمودّة بين الزوجين، وأداة لتمكين الزوجة من تحقيق بعض حاجاتها، كما أنّ المهر يساعد على كبح جماح الزوج من الإقدام على الطلاق أو المسارعة فيه، لشعور الزوج بما يكلّفه الطلاق من تكاليف مالية باهظة، وكلّ هذه أمور حاجية تساعد على تحقيق الأمر الضروري وهو الزواج، ولذلك كان المهر شرطاً في النكاح الصحيح، ولكن إذا تعارض شرط المهر مع تحقيق الزواج وصارت المبالغة فيه مانعة من تحقيق الزواج فيجب التقليل من المهر إلى أدنى قدر يمكن معه إقامة الزواج، بل إذا تعذّر أن يكون المهر شيئاً مادّياً فيمكن أن يكون شيئاً معنوياً، ففي الحديث الصحيح عن سهل بن سعد أنّه قال: "**كُنَّا عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ جُلُوسًا فَجَاءَتْهُ امْرَأَةٌ تَعْرِضُ نَفْسَهَا عَلَيْهِ فَخَفَّضَ فِيهَا النَّظَرَ وَرَفَعَهُ فَلَمْ يُرِدْهَا فَقَالَ رَجُلٌ مِنْ أَصْحَابِهِ زَوِّجْنِيهَا يَا رَسُولَ اللَّهِ قَالَ أَعِنْدَكَ مِنْ شَيْءٍ قَالَ مَا عِنْدِي مِنْ شَيْءٍ قَالَ وَلَا خَاتَمٌ مِنْ حَدِيدٍ قَالَ وَلَا خَاتَمٌ مِنْ حَدِيدٍ وَلَكِنْ أَشُقُّ بُرْدَتِي هَذِهِ فَأُعْطِيهَا النِّصْفَ وَآخُذُ النِّصْفَ قَالَ لَا هَلْ مَعَكَ مِنْ الْقُرْآنِ شَيْءٌ قَالَ نَعَمْ قَالَ اذْهَبْ فَقَدْ زَوَّجْتُكَهَا بِمَا مَعَكَ مِنْ الْقُرْآنِ**"[2]، كلّ ذلك حرصاً على تحقيق الأمر الضروري، وعدم تعطيله.

وأيضاً فإنّ ممّا يرتبط بالزواج وليمة الزواج، وهي أمر تحسيني حيث يتحقّق فيها المزيد من إشهار الزواج وتعظيم شأنه، ولكن إذا كانت المبالغة فيها تؤدّي إلى تعطيل الزواج وعرقلته فيجب التخفيف منها بالقدر الذي لا يمنع من الزواج.

المعيار الثالث: ترجيح أعلى المصلحتين نوعاً:

إنّ كلّيات المصالح المعتبرة شرعاً تنحصر في خمسة، وهي: حفظ الدين وحفظ النفس وحفظ العقل، وحفظ النسل، وحفظ المال، وكلّ واحدة من هذه الكلّيات تمثّل نوعاً من أنواع المصلحة، وتتدرّج هذه الأنواع في الأهمّية على خمس مراتب حسب تسلسلها: الدين ثمّ النفس، ثمّ العقل ثمّ النسل ثمّ المال؛ وعلى هذا فإنّ ما يكون به حفظ

---

[1] – الغزالي، **المستصفى**، 92/2؛ الشاطبي، **الموافقات**، 41/2

[2] – رواه الإمام البخاري في **صحيحه** رقم:4737

الدين مقدّم على ما يكون به حفظ النفس عند تعارضهما، وما يكون به حفظ النفس مقدّم على ما يكون به حفظ العقل، وما به يكون حفظ العقل مقدّم على ما يكون به حفظ النسل، وما به حفظ النسل مقدّم عند التعارض على ما يكون به حفظ المال[1].

وترجّح أعلى المصلحتين رتبة على الأخرى حيث يقدّم الترجيح برتبة المصلحة على الترجيح بنوع المصلحة؛ فمثلاً لو تعارضت مصلحة ضرورية تتعلّق بالدين، ومصلحة ضرورية تتعلّق بالنفس، فتقدّم مصلحة الدين على مصلحة النفس، لأنّ كلتا المصلحتين من رتبة واحدة وهي الضروريات، ولكنّهما متفاوتتان في نوع الكلّي الذي تتعلّق به كلّ واحدة من المصلحتين، وبالتالي يتمّ الترجيح بينهما باعتبار التفاوت في نوع الكلّي، وحيث إنّ الدين أعلى نوعاً من النفس فتقدّم المصلحة المتعلّقة بالدين؛ وبناء على هذا فإنّه إذا تعارض الجهاد[2]، مع دفع الهلاك عن النفس[3]، فإنّه تقدّم مصلحة الحفاظ على الدين بالجهاد على مصلحة الحفاظ على النفس من الهلاك.

المعيار الرابع: ترجيح أعمّ المصلحتين:

إذا تعارضت مصلحتان، وكانتا متساويتين في رتبة الحكم ورتبة المصلحة ونوعها، فيلزم النظر إلى المصلحتين من حيث عمومهما وخصوصهما؛ فإن كانتا عامّتين أو خاصّتين فننتقل إلى معيار مقدار المصلحة، وإن اختلفتا بأن كانت إحدى المصلحتين عامّة، والأخرى خاصّة، فإنّه ترجّح المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة؛ يقول العزّ بن عبد السلام:"اعتناء الشرع بالمصالح العامّة، أوفر وأكثر من اعتنائه بالمصالح الخاصّة"[4]، وعلى هذا فإنّه يرجّح ما كان نفعه عامًّا على ما كان نفعه خاصًّا، فتقدّم المصلحة العامّة[5]، وتهدر المصلحة الخاصّة مع التعويض العادل إن كان له مقتضى[6].

ولذلك استقرّ في قواعد الفقه قاعدة: "يتحمّل الضرر الخاصّ في سبيل دفع الضرر العامّ"[7]؛ وعلى هذا فإنّه يقدّم أعمّ المصلحتين على أخصّهما، وتقدّم مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد، ومصلحة الأمّة على مصلحة الجماعة أو طائفة معيّنة منها، لأنّ الأخصّ داخل في الأعمّ، ولأنّ المصلحة العامّة أكبر قدراً وأوسع أثراً من المصلحة الخاصّة[8]، ولأنّ في رعاية المصلحة العامّة رعاية لحقّ الفرد ذاته، إذ إنّه واحد من المجتمع الذي يستفيد من المصلحة العامّة، وهذا فيه عدل، إذ لو رجّحت المصلحة الخاصّة، لأجحفنا بحقّ بقية أبناء المجتمع، وأيضاً فإنّ مناقضة المصلحة

---

1 – البوطي، **ضوابط المصلحة**، ص:422

2 – وهي مصلحة ضرورية تتعلّق بالحفاظ على الدين

3 – وهي مصلحة ضرورية تتعلّق بالحفاظ على النفس

4 – العزّ بن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 252/2

5 – انظر في هذا: الشاطبي، **الموافقات**: 691/4 ومابعدها؛ ابن القيم، **إعلام الموقعين**: 831/3

6 – الدريني، فتحي، **بحوث مقارنة في الفقه الإسلامي وأصوله**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط:1، 1994، 75/1

7 – أمير بادشاه، محمد أمين، **تيسير التحرير**، دار الكتب العلمية، بيروت، 103/2؛ ونصّ القاعدة عنده: "دفع الضرر العام واجب بإثبات الضرر الخاصّ"

8 – ابن عاشور، **مقاصد الشريعة**، ص: 68

العامّة يعود بالضرر على كلّ أبناء المجتمع بما فيهم ذلك الفرد الذي آثر مصلحته الخاصّة.

ومن الأمثلة لتقديم المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة -عند التعارض- حالة ما إذا كان لفرد من الناس أرض أو مبنى واقتضت حاجة الناس في شقّهم لطريق عامّة أن تمرّ الطريق على هذه الأرض أو إزالة هذا المبنى، وأنّه إذا لم تحدث هذه الإزالة انسدّت الطريق العامّة، فهنا تعارضت المصلحة العامّة المتمثّلة في الطريق العامّ، والمصلحة الخاصّة المتمثّلة في ملكية فرد من الناس لأرض أو مبنى يقع في وسط الطريق، فيجب في هذه الحالة تقديم المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة، وعلى وليّ الأمر أن يعوّض صاحب الملكية الخاصّة[1].

المعيار الخامس: ترجيح أكبر المصلحتين قدراً:

إذا تعارضت مصلحتان، وكانتا متساويتين في رتبة الحكم ورتبة المصلحة ونوعها وعمومها أو خصوصها، فإنّه ينظر إلى المصلحتين من حيث مقدار كلّ واحدة منهما، فأيّهما أكبر مقداراً ترجّح على الأخرى.

ولعلّ من أوضح الأمثلة على ترجيح المصالح الكبرى على ما دونها ما جاء في صلح الحديبية[2]، فقد وازن الرسول صلّى الله عليه وسلّم بين المصالح الكبرى والمصالح التي هي أدنى منها، وتنازل عن المصالح الصغرى من أجل المصالح الكبرى، فمثلاً تنازل للمشركين عن كتابة بسم الله الرحمن الرحيم في كتاب الصلح، وتنازل لهم عن أن يكتب "محمّد رسول الله"، وأن لا يدخل مكّة في ذلك العام، ويأتيها في العام القادم؛ وما هذه التنازلات وغيرها إلاّ من أجل تحقيق مصالح أعظم منها؛ فقد أعطى الرسول صلّى الله عليه وسلّم المشركين كلّ ما سألوه من الشروط، وتساهل معهم في أمور ظنّها الصحابة شيئاً كبيراً، حتّى استبدّ بهم الضيق؛ ولكنّ الرسول صلّى الله عليه وسلّم كان أبعد نظراً من الصحابة، فقد كان صلح الحديبية فتحاً كبيراً للإسلام والمسلمين، حيث سادت الهدنة، ووضعت الحرب أوزارها وأمن الناس بعضهم بعضاً، ممّا أتاح للناس أن يلتقوا ويفهموا الإسلام، ولذلك فقد دخل في الإسلام - بين صلح الحديبية وفتح مكّة - مثل من كان في الإسلام قبل ذلك أو أكثر[3]، كما أنّ هذا الصلح قد أوجد هدنة جعلت المسلمين يأمنون شرّ قريش، فتهيّأت لهم بذلك الفرصة لأن يخلّصوا الجزيرة من بقايا الخطر اليهودي الذي كان يتمثّل في حصون خيبر القوية التي تهدّد طريق الشام، ففتحها المسلمون وغنموا منها غنائم ضخمة، وبذلك انتهى ما بقيَ من خطر لليهود. كما أنّ صلح الحديبية، قد جعل قريشاً تعترف بالنبيّ صلّى الله عليه وسلّم والإسلام وقوّتهما وكيانهما، وأنّ النبيّ صلّى الله عليه وسلّم والمسلمين أنداد لها، بل دفعتهم عنها بالتي هي أحسن[4]، كما قوي قوي المسلمون في عيون القبائل، وازداد صوت المنافقين في المدينة خفوتاً، وصار العرب يفدون على النبيّ صلى الله عليه وسلم من أنحاء قاصية، وتفرّغ المسلمون لنشر الدعوة الإسلامية في الجزيرة العربية وخارجها، فأرسلوا الدعاة

---

[1] - بكلي، عبد الرحمن بن عمر، **فتاوى البكري**، تحقيق: داود بورقيبة، مكتبة البكري، العطف، ط:1، 2003، 39/3

[2] - **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، 853/5؛ **شرح النووي لصحيح مسلم**، 773/2

[3] - خرج الرسول صلّى الله عليه وسلّم إلى الحديبية في ألف وأربعمائة مسلم، ثمّ خرج عام فتح مكّة -أي بعد ذلك بسنتين- في عشرة آلاف مسلم.

[4] - قطب، سيد، **في ظلال القرآن**، دار الشروق، القاهرة، ط:5، 1996م ، 6133/6

والسفراء إلى الأمراء والرؤساء والملوك يدعوهم بدعوة الإسلام، وقويت شوكة المسلمين، واستطاع النبيّ صلّى الله عليه وسلّم وصحبه بعد سنتين أن يغزوا مكّة ويفتحوها، وكان في ذلك النهاية الحاسمة، إذ جاء نصر الله والفتح، ودخل الناس في دين الله أفواجاً، وبذلك فقد كان صلح الحديبية -كما سمّاه القرآن- فتحاً مبيناً، قال الله تعالى: ﴿**إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا. لِّيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِن ذَنبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيَكَ صِرَاطًا مُّسْتَقِيمًا. وَيَنصُرَكَ اللَّهُ نَصْرًا عَزِيزًا**﴾(سورة الفتح:1-3)

المعيار السادس: ترجيح أدوم المصلحتين نفعاً:

إذا تعارضت مصلحتان وكانتا متساويتين في رتبة المصلحة ونوعها وعمومها أو خصوصها ومقدارها، فإنّه ينظر إلى أطول المصلحتين زمناً من حيث النفع، فإذا كانت إحداهما يمتدّ نفعها لزمن طويل بينما الأخرى مصلحة آنية أو لزمن قصير، فترجّح المصلحة ذات الامتداد الزمني على الأخرى لكبر نفعها واستمرار أثرها.

ومن أبرز الأمثلة لترجيح إحدى المصلحتين على الأخرى لكونها -من حيث الامتداد الزمني- أطول نفعاً مسألة الأراضي المفتوحة عنوة، فإنّ هذه الأراضي تتنازعها مصلحتان: مصلحة مؤقّتة تتمثّل في توزيعها على الفاتحين، ومصلحة طويلة الأمد، ممتدّة في الأجيال والأزمان، وهي ترك هذه الأراضي في أيدي أصحابها وفرض الخراج عليها لبيت مال المسلمين بصورة دائمة ومستمرّة، ولا شكّ أنّ هذه المصلحة أكثر نفعاً من المصلحة المؤقّتة في فترة محدودة ولجيل معيّن، ولهذا فإنّ عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما فتح المسلمون بلاد العراق والشام، وطلب الفاتحون توزيع أراضيها عليهم، امتنع عمر، وقد كانت تلك الأراضي هي أخصب ما في الدولة الإسلامية آنذاك، فلو قسمت ولم يعد خراجها لبيت المال تكون الدولة فقيرة، ممّا يضعف حركتها وحركة الفتح الإسلامي، ويجعل الدولة عاجزة عن سداد الثغور وإعانة الذرية والأرامل والضعفاء، وسيحدث عجز مالي في موارد الدولة، يجعلها غير قادرة على القيام بمهامّها، وقد يعرّضها لنكسات خطيرة، كما أنّ تقسيم الأراضي سيؤدّي إلى حرمان بقية أبناء المسلمين، واستئثار الفاتحين الأوّلين وأبنائهم بها. ولذلك فقد أوقف أرض السواد على كلّ المسلمين، وقال رضي الله عنه: "لولا آخر المسلمين ما فتحت قرية إلاّ قسمتها بين أهلها كما قسم النبي صلّى الله عليه وسلّم خيبر"[1].

المعيار السابع: ترجيح آكد المصلحتين تحقّقاً:

سبق الحديث عن الترجيح بين المصلحتين بمعيار رتبة الحكم ومعيار رتبة المصلحة ومعيار نوع المصلحة ومعيار مقدار المصلحة، ولكن هذه المعايير كلها مربوطة بمعيار في غاية الأهمّية يترتّب عليه مصير تلك المعايير كلّها، ألا وهو معيار تحقّق حصول المصلحة[2]، وعلى هذا فلو تعارضت مصلحتان وكانت إحداهما راجح وقوعها والأخرى

---

[1] - القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، **الجامع لأحكام القرآن**، دار الشعب، القاهرة، 5/8

[2] - العالم، يوسف حامد، **المقاصد العامّة للشريعة الإسلامية**، دار الحديث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ط:3، 1997، ص:60

موهومة، فتقدّم الراجحة وتترك الأخرى الموهومة مهما كانت درجتها. ومثال ذلك: لو أراد الجهاد المسلّح عدد قليل من المسلمين ضعيفي العدد والعدّة، بحيث يغلب على الظنّ هزيمتهم في مواجهة من سيقاتلونه من الكفّار من غير نكاية في أعدائهم، فينبغي هنا أن تقدّم مصلحة حفظ النفس، لأنّ المصلحة المقابلة وهي مصلحة حفظ الدين موهومة أو منفية الوقوع؛ وعليه فلا تقدّم المصلحة الموهومة على المصلحة المؤكّدة، وإن بدت الموهومة في رتبتها أو حجمها أرجح، بل إنّ العزّ بن عبد السلام يقرّر في هذه المسألة حرمة الخوض في مثل هذا الجهاد قائلاً: "التَّوَلِّي يَوْمَ الزَّحْفِ مَفْسَدَةٌ كَبِيرَةٌ لَكِنَّهُ وَاجِبٌ إذَا عَلِمَ أَنَّهُ يُقْتَلُ مِنْ غَيْرِ نِكَايَةٍ فِي الْكُفَّارِ، لِأَنَّ التَّغْرِيرَ بِالنُّفُوسِ إنَّمَا جَازَ لِمَا فِيهِ مِنْ مَصْلَحَةِ إعْزَازِ الدِّينِ بِالنِّكَايَةِ فِي الْمُشْرِكِينَ، فَإِذَا لَمْ تَحْصُلْ النِّكَايَةُ وَجَبَ الِانْهِزَامُ لِمَا فِي الثُّبُوتِ مِنْ فَوَاتِ النُّفُوسِ مَعَ شِفَاءِ صُدُورِ الْكُفَّارِ وَإِرْغَامِ أَهْلِ الْإِسْلَامِ وَقَدْ صَارَ الثُّبُوتُ هَهُنَا مَفْسَدَةً مَحْضَةً لَيْسَ فِي طَيِّهَا مَصْلَحَةٌ"[1].

- الموازنة بين المفاسد المتعارضة:

تعريف المفسدة لغة واصطلاحاً:

المفسدة لغة: تطلق المفسدة في اللغة على معنيين:

الأوّل: مفسدة على وزن مفعلة وهي مشتقّة من الفساد وهو ضدّ الصلاح. وهي بهذا الإطلاق بمعنى الضرر، وجمعها مفاسد[2].

الثاني: تطلق المفسدة على ما يترتّب على الفعل من الفساد والضرر؛ وإطلاقها هنا على الفعل الذي يترتّب عليه الفساد هو إطلاق مجازي من باب إطلاق اسم المسبّب على السبب، وعلى هذا فإنّ المفسدة إذا أطلقت على نفس الضرر كان الإطلاق حقيقياً، وإن أطلقت على الأسباب الموصلة إلى المفسدة كان الإطلاق مجازياً[3].

المفسدة اصطلاحًا:

تطلق المفسدة في الاصطلاح الشرعي على معنيين حقيقي ومجازي -كما هو الشأن في الاصطلاح اللغوي- ولهذا فقد يقصد بالمفسدة معناها الحقيقي، فتكون المفسدة بمعنى الضرر ذاته إذا أريد بالمفسدة الضرر المقصود لذاته.

وقد يقصد بالمفسدة معناها المجازي إذا أريد بالمفسدة الأسباب الموصلة إلى الضرر، إلاّ أنّ تعريفات الأصوليين جاء بعضها يعرّف المفسدة بكلي معنييها، وبعض التعريفات قصر المفسدة على معناها الحقيقي فقط.

فأمّا الاتجاه الأوّل، فهو ما ذهب إليه ابن عبدالسلام، إذ يقول: "□□□ المفاسد ضربان: أحدهما حقيقي وهو الغموم والآلام، والثاني مجازي وهو أسبابها، وربّما كانت أسباب المفاسد مصالح، فنهى الشرع عنها لا لكونها مصالح بل لأدائها إلى المفاسد، وذلك كالسعي في تحصيل اللذات المحرّمات والشبهات المكروهات □□□

[1] – ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 59/1

[2] – ابن منظور، **لسان العرب**، 533/3

[3] – م. نفسه

وتسميتها مفاسد من مجاز تسمية السبب باسم المسبّب"[1]. فهذا التعريف يقصد بالمفسدة معنييها: الحقيقي ويتمثّل في المفاسد المقصودة لذاتها، والمجازي ويتمثّل في الوسائل المفضية إلى المفاسد

أمّا الاتجاه الثاني فيركّز تعريفه للمفسدة على معناها الحقيقي فقط، فيقول الغزالي: "المصلحة: المحافظة على مقصود الشرع، ومقصود الشرع من الخلق خمسة: وهو أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم وعقلهم، ونسلهم ومالهم، فكلّ ما يتضمّن حفظ هذه الأصول الخمسة، فهو مصلحة، وكلّ ما يفوّت هذه الأصول فهو مفسدة، ودفعها مصلحة"[2]؛ وبهذا فالمفسدة ما كانت منافية لمقاصد الشارع، أي ما كان فيها إضرار بالدين أو النفس أو العقل أو النسل أو المال، وإلى جانب هذين الاتجاهين في تعريف المفسدة، نجد اتّجاهاً ثالثاً ركّز على معنى المفسدة من حيث الحكم الشرعي للأفعال التي توصف بالمفسدة، حيث يكون الفعل الموصوف بالمفسدة أو الفساد هو ما كان مخالفاً لخطاب الشارع ويوجب فعله الإثم.

ولعلّ تعريف الاتجاه الثالث يضع المعيار للحكم على الشيء بكونه مفسدة، وهو حالة ما إذا كان الشيء أو الفعل مخالفاً لما أمر به الشارع، أو كان الشيء أو الفعل منهياً عنه، وهذا يعني أنّ مقياس اعتبار الشيء مفسدة هو تقدير الشارع الحكيم جلّ وعلا، لما في هذا التقدير من خلود وثبات وضمان أكيد لمصالح البشر أفراداً وجماعات، ولما في ذلك من تهيئة الإنسان في الحياة الدنيا للحياة الآخرة، ولأنّه لو ارتبط تقدير المفسدة بالرؤية البشرية المجرّدة عن شرع الله، فإنّ هذا التقدير عرضة للتلاعب والعبث والإخلال بالمصلحة العامّة، وسيكون تحديد المفسدة خاضعاً لأهواء الناس وشهواتهم، وهذا يؤدّي إلى الفساد، قال الله تعالى: ﴿**وَلَوِ اتَّبَعَ الْحَقُّ أَهْوَآءَهُمْ لَفَسَدَتِ السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ**﴾ (سورة المومنون: 71)، لأنّ الأهواء تختلف، فما يراه شخص بهواه مفسدة قد لا يراه شخص آخر كذلك؛ وما يكون في نظر بعض الناس في زمن ما فساداً، قد لا يكون كذلك في زمن آخر، ولأنّ العقل البشري عندما يحكم على شيء بالفساد، فإنّه يكون متأثّراً ببيئته وزمانه ومكانه وبواعثه وعواطفه، ممّا يجعل حكمه قاصراً، فالعقل محتاج إلى رعاية الشرع له، وإلاّ سيطر عليه الهوى، قال الله تعالى: ﴿**وَمَنَ اَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ**﴾ (سورة القصص:50).

وإذا كانت المفسدة عموماً هي مخالفتها لمقاصد الشارع فيما أمر به ونهى، فإنّها مع ذلك يمكن تقسيمها إلى: مفاسد معتبرة وهي ما أشار إليها الشارع -كحرمة الخمر والزنا-، ومفاسد ملغاة وهي ما قد يتوهّمه بعض الناس مفاسد، ولكن الشارع نبّه إلى أنّها مصالح -كإخراج جزء من المال زكاة-، ومفاسد مرسلة وهي ما لم يرد فيها نصّ بالاعتبار ولا بالإلغاء، وإنّما هي غير ملائمة لمراد الشارع، وتتضمّن ضرراً هو في حدّ ذاته مفسدة، ونحكم عليها بالفساد من خلال قياسها على المفاسد والمنصوص عليها إن وجد لها أصل تقاس عليه، أو نحكم عليها بالفساد من خلال مخالفتها لمقاصد الشريعة.

---

[1] – ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 1/31-41

[2] – الغزالي، **المستصفى**، 1/139

شروط إباحة الموازنة بين المفاسد:

إذا اجتمعت المفاسد -المجرّدة عن المصالح- في أمر فيجب درؤها، إلاّ أنّ المسلم أحياناً قد يتعذّر عليه درؤها جميعاً، وقد يكون مضطرًّا إلى ارتكاب بعض المفاسد لكي يتجنّب بذلك البعض الآخر، وفي هذه الحالة لا بدّ له من الموازنة بين تلك المفاسد ليحدّد بذلك أيّ المفسدتين ترتكب لكي تدرأ الأخرى. وشروط هذه الموازنة تحدّد على النحو الآتي:

الشرط الأوّل: أن يكون الدافع إلى الموازنة بين المفاسد هي الضرورة أو الحاجة الماسّة، وذلك أنّ الأصل في المفاسد درؤها جميعاً وتجنّبها كاملة، ولكنّ الإنسان قد يقع في ضرورة أو حاجة شديدة تلجئه إلى فعل مفسدة لكي يتجنّب بها مفسدة أخرى، ولتحديد أيّ المفسدتين أولى بالفعل، وأيّها أولى بالترك، لا بدّ له من الموازنة بينها لكي يدرأ المفسدة الكبرى بارتكاب المفسدة الصغرى.

والضرورة الدافعة إلى الموازنة بين المفاسد هي حالة تهدّد نفس الإنسان أو أحد أطرافه بالهلاك وتجعله مجبراً على القيام بفعل الممنوع باستباحة المحرّم (المفسدة)، فالضرورات تبيح المحظورات، وقد يكون المحظور ارتكاب شيء فاسد، وقد يكون ترك شيء واجب، والضرورات غالباً ما تكون في مواطن الحرج الشديد الذي يدفع صاحبه إلى ارتكاب مفاسد من رتبة الضروريات، فمحلّ حدوث الضرورات هي الضروريات، أمّا المفاسد من رتبة الحاجيات فغالباً ما يدفع إلى ارتكابها الحاجة الماسّة الشديدة، والحاجة هنا في منزلة الضرورة من حيث إباحة فعل المفسدة التي في رتبة الحاجيات، وسواء كانت الحاجة عامّة أو خاصّة فإنها تنزّل منزلة الضرورة[1].

ومن الأمثلة التي أجيز فيها المحظور للحاجة النظر إلى العورات للمداواة، ويباح النظر للوجه من أجل المعاملة والإشهاد والخطبة ونحوها لحاجة الناس إلى التعرّف على مواطن الداء وتشخيص المرض، ووصف العلاج المناسب، أو للتعرّف على المرأة المتعامل معها، أو المشهود لها، أو عليها، أو المخطوبة، ولكن بقدر الحاجة في ذلك[2].

الشرط الثاني: أن لا يوجد أمر مباح تسدّ به الحاجة أو الضرورة، بمعنى أن لا يجد المضطرّ أيّ وسيلة لدفع الضرورة إلاّ ارتكاب المفسدة، قال الله تعالى: ﴿**إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ فَمَنُ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلاَ عَادٍ فَلاَ إِثْمَ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾ (سورة البقرة:193)؛ وكذا يقال عن التداوي بمحرّم، شرط أن يكون ذلك بأمر الطبيب المسلم الثقة، وأن لا يكون هنالك دواء مباح[3].

الشرط الثالث: يشترط فيمن يقوم بالموازنة بين مفسدتين أن لا يكون ملزماً شرعاً بتحمّل مفسدة معيّنة، وعلى هذا فإنّ من كان عليه واجب شرعي يلزمه بتحمّل الخطر أو الضرر الجسيم، ليس من حقّه الموازنة بين مفسدتين، وإنّما يجب عليه فعل ما هو ملزم به شرعاً، ولو كان في ذلك هلاك نفسه، فمثلاً لو كان الشخص مهدّداً بالهلاك

---

[1] – ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 1/ 88

[2] – بكلي، **فتاوى البكري**، 118/4

[3] – بكلي، **فتاوى البكري** ، 37/2

قصاصاً، فإنّ عليه أن يتحمّل عقوبة القصاص، وليس له حقّ الفرار منها، وليس لأحد أن يساعده على الهرب منها.

الشرط الرابع: أن لا تكون الموازنة بين مفسدتين مؤدّية إلى أن يدفع الشخص عن نفسه مفسدة بما يحدث ضرراً للغير، سواء كان الإضرار بالغير مساوياً لما كان سيحدث لهذا الشخص أم أكبر، وإنّما على الإنسان أن يتحمّل الضرر إذا كان دفعه عن نفسه سيجعله يضرّ بالغير بدون وجه حقّ، وذلك تطبيقاً لقاعدة: "الضرر لا يزال بالضرر"[1]، فمثلاً ليس للمضطرّ الجائع أن يأكل طعام مضطرّ آخر، لأنّه بهذا سيزيل ما به من ضرر بإلحاق ضرر مساوٍ له بالغير، وكذا لا يجوز للإنسان أن يدفع الغرق عن أرضه بإغراق أرض غيره ولا أن يحفظ ماله بإتلاف مال غيره.

الشرط الخامس: أن تكون الموازنة بين المفاسد وفق المعايير المحدّدة للموازنة بين المفاسد المتعارضة، والتي يتحقّق بها درء المفسدة الكبرى بارتكاب الصغرى، أمّا إذا كانت الموازنة بعيداً عن المعايير المحدّدة، فإنّما هي عمل بالهوى والتشهّي، وستنتهي حتماً إلى أن يرتكب الشخص المفسدة الموافقة لهواه وقد تكون الكبرى، أو أن يدفع ضرراً عن نفسه بإضرار الغير، أو أن يرتكب المحرّم رغم وجود البديل المباح.

الشرط السادس: أن لا تتساوى المفسدتان المتعارضتان إذ لو تساوتا من كلّ الوجوه فلا داعي للترجيح والموازنة بينهما، وإنّما يكون المكلّف مخيّراً في أن يفعل أياً منهما لكي يدرأ بها الأخرى[2]، وهذا التخيير لا يكون إلاّ بعد استفراغ الوسع في تحصيل مرجّح ما تمّ العجز عن تحصيله □□□، لأنّ القول بالتخيير إنّما هو اضطرار حيث لم يبق أمامنا من سبيل إلى الترجيح والتغليب[3].

- المعيار الأوّل: درء أعلى المفسدتين حكماً:

إنّ أعلى مراتب النهي هو التحريم ثمّ الكراهة، وعليه إذا تعارضت مفسدتان وكانت إحداهما داخلة في دائرة التحريم والأخرى داخلة في دائرة المكروه، وكان لا بدّ من ارتكاب إحداهما لدرء الأخرى فترتكب المفسدة المكروهة لكي تدرأ بذلك المفسدة المحرّمة، وذلك دفعاً لأعظم المفسدتين بارتكاب أدناهما ودفع أعظم الشرّين بارتكاب أدناهما.

والإمام ابن القيم يقول: "فإذا رأيت أهل الفجور والفسوق يلعبون بالشطرنج، كان إنكارك عليهم من عدم الفقه والبصيرة، إلاّ إذا نقلتهم منه إلى ما هو أحبّ إلى الله ورسوله، كرمي النشاب وسباق الخيل ونحو ذلك، وإذا رأيت الفسّاق قد اجتمعوا على لهو ولعب أو سماع مكاء وتصدية، فإن نقلتهم عنه إلى طاعة الله فهو المراد، وإلاّ كان تركهم على ذلك خيرًا من أن تفرّغهم لما هو أعظم من ذلك فكان ما هم فيه شاغلا لهم عن ذلك ...وسمعت شيخ الإسلام ابن تيمية ...يقول: مررت أنا وبعض أصحابي في زمن التتار بقوم منهم يشربون الخمر، فأنكر عليهم من كان معي، فأنكرت عليه، وقلت له: إنّما حرّم الله الخمر لأنّها تصدّ عن ذكر الله وعن الصلاة، وهؤلاء يصدّهم

---

[1] – السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، **الأشباه والنظائر**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1403، ص: 68

[2] – ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 77/1

[3] – الشاطبي، **الموافقات**، 8/2

الخمر عن قتل النفوس وسبي الذرّية وأخذ الأموال فدعهم"[1].

وتجدر الإشارة إلى أنّه يوجد داخل دائرة المحرّم أو دائرة المكروه فروق بين محرّم ومحرّم، أو مكروه ومكروه، ولذلك لو حدث تعارض بين مفسدتين متساويتين من حيث رتبة الحكم الشرعي فإنّنا ننتقل للترجيح بينهما إلى النظر في معايير الترجيح الأخرى.

- المعيار الثاني: درء أعلى المفسدتين رتبة:

المفاسد التي جاءت الشريعة الإسلامية لدرئها تتفاوت فيما بينها من حيث شدّة وزرها وعظم خطرها، وذلك على مستويات ثلاثة، فأشدّها خطراً وأعظمها وزراً تلك المفاسد المتعلّقة بالضروريات، وذلك لكونها تؤدّي إلى فساد الحياة واختلال النظام وانتشار الفوضى، وتعرّض أسس الحياة (الكليّات الخمس) للزوال، كما يلحق مرتكبها الخسران المبين في الآخرة[2]، لذلك فإنّ هذه المفاسد تحتلّ المرتبة الأولى بين المفاسد في شدّة خطرها على حياة الناس، ولهذا يجب درؤها قبل غيرها من المفاسد، ويتمثّل هذا النوع من المفاسد فيما يهدّد الكلّيات الخمس بالزوال، فجريمة الردّة تؤدّي إلى ضياع الدين للفرد ونقض الدين في حياة الأمّة والمجتمع، وجريمة القتل تؤدّي إلى إهلاك الأنفس، وجريمة الخمر تؤدّي إلى ضياع العقل، وجريمة الزنا تؤدّي إلى ضياع النسل، وجريمة السرقة تؤدّي إلى ضياع المال.

ويلي هذا النوع من المفاسد نوع ثان، وهو المفاسد المتعلّقة بالحاجيات، فهي لا تؤدّي إلى اختلال نظام الحياة، وإنّما تجرّ على الناس حرجاً ومشقّة، فمثلاً إذا لم يرخّص للمسافر بالفطر في رمضان، فإنّ هذا يجرّ إلى الحرج والمشقّة، ولكنّه لا يؤدّي إلى الهلاك أو فساد الحياة.

ويلي هذين النوعين من المفاسد نوع ثالث، وهو المفاسد المتعلّقة بالتحسينيات، فهذا النوع من المفاسد أقلّ خطراً وأدنى جرماً من النوعين السابقين، وذلك لكونه لا يؤدّي إلى فساد الحياة كما هو شأن المفاسد المتعلّقة بالضروريات، كما أنّه لا يؤدّي إلى أن يقع الناس في حرج ومشقّة، كما هو شأن المفاسد المتعلّقة بالحاجيات، ولكن هذا النوع من المفاسد يجعل حياة الناس خالية عن مكارم الأخلاق ومزيّنات الحياة؛ ومثال هذا النوع من المفاسد الإسراف في الطعام والشراب، وخطبة المسلم على خطبة أخيه، وبيع المسلم على بيع أخيه، فهذه من مفاسد التحسينيات، وقد يكون بعضها من حيث الحكم الشرعي حراماً وبعضها مكروهًا؛ إلاّ أنّها جميعاً لا تؤدّي إلى فساد حياة الناس، أو وقوعهم في حرج ومشقّة، وإنّما تكون حياة الناس بعيدة عن القيم الكريمة التي تجعل حياة الناس حسنة.

وإذا كان من الواجب شرعاً تجنّب المفاسد جميعها بكلّ مستوياتها ومراتبها، إلاّ أنّ تفاوت المفاسد له أهمّية كبرى تبرز عند تعارض هذه المفاسد، وذلك أنّه إذا حدث تعارض بين مفسدتين من رتبتين مختلفتين وتعذّر درؤهما

---

[1] – ابن القيم، **إعلام الموقعين**، 3/2-3

[2] – الشاطبي، **الموافقات**، 2/10-11

معاً، وكان لا بدّ لدرء إحداهما من ارتكاب الأخرى، فيجب في هذه الحالة أن يقدّم درء المفسدة التي تتعلّق برتبة أعلى على ما دونها، وعلى هذا فإنّه إذا تعارضت مفسدتان وكانت إحداهما من رتبة الضروريات والأخرى من رتبة الحاجيات أو التحسينيات، فتدرأ المفسدة التي من رتبة الضروريات بارتكاب المفسدة التي من رتبة الحاجيات أو التحسينيات.

ومن الأمثلة على الترجيح بين مفسدتين إحداهما ضرورية أو حاجية والأخرى تحسينية: مسألة كشف المريض عورته للطبيب لكي يعالجه من المرض، ففي هذه الحالة يجوز ارتكاب المفسدة التحسينية وهي كشف العورة، لدرء المفسدة الضرورية وهي درء المرض إن كان المرض مهلكاً[1]، وقد تكون المفسدة حاجية إن كان المرض مؤلماً غير مهلك.

- المعيار الرابع: درء أعمّ المفسدتين:

إذا اتّحدت المفسدتان المتعارضتان في رتبة الحكم ورتبة المفسدة ونوعها، فيلزم للترجيح بين المفسدتين أن ننظر فيهما من حيث العموم والخصوص، فإن استوتا بأن كانتا عامّتين أو خاصّتين فيجب البحث عن مرجّح آخر، وإن اختلفتا بأن كانت إحدى المفسدتين عامّة والأخرى خاصّة، فيرجّح درء المفسدة العامّة على المفسدة الخاصّة.

وبناءً عليه، لو تعارضت مفسدتان وكان ضرر إحداهما يعود على شخص واحد أو أشخاص قليلين، بينما المفسدة الأخرى يسري ضررها على جماعة من الناس أو المجتمع أو الأمّة، فيرجّح درء المفسدة التي يتضرّر منها عدد أكبر، على المفسدة التي يتضرّر منها عدد أقلّ، بحيث تدرأ المفسدة ذات الضرر العامّ بارتكاب المفسدة ذات الضرر الخاصّ، وهذا تطبيق للقاعدة الفقهية القائلة: "يتحمّل الضرر الخاصّ لأجل دفع الضرر العامّ"، ومع أنّ هذه القاعدة تتصادم في ظاهرها مع قاعدة "الضرر لا يزال بالضرر"[2]، إلاّ أنّها في الحقيقة تكمّلها، وهو أنّ الضرر لا يزال بالضرر إلاّ إذا كان أحد الضررين عامّاً والآخر خاصاً، فيزال الضرر العامّ بالضرر الخاصّ، ويتحمّل الضرر الخاصّ لأجل دفع الضرر العامّ[3].

وبناءً على هذه القاعدة، أفتى العلماء بأنّ الأبنية الآيلة للسقوط والانهدام، يجبر صاحبها على هدمها خوفاً من وقوعها على المارّة[4]، كما أفتى العلماء بجواز التسعير عند تعدّي أرباب الطعام في بيعهم للسلع بسعر فاحش، وقد جاز التسعير هنا لأنّ فيه درءاً للضرر العامّ[5]، وكذلك يجوز بيع طعام المحتكر جبراً عليه عند الحاجة وامتناعه عن البيع، وذلك دفعاً للضرر العامّ.

---

[1] – بكلي، **فتاوى البكري**، 7/4

[2] – السيوطي، **الأشباه والنظائر**، ص: 68

[3] – ابن نجيم، **الأشباه والنظائر**، ص: 69

[4] – حيدر، علي، **درر الأحكام شرح مجلّة الأحكام**، تعريب فهمي الحسيني، دار الكتب العلمية، بيروت، 63/1

[5] – ابن القيم، **الطرق الحكمية في السياسة الشرعية**، مطبعة السنّة المحمّدية، ص:342

- المعيار الخامس: درء أكبر المفسدتين قدراً:

إذا تعارضت مفسدتان وكانتا متساويتين في رتبة الحكم ورتبة المفسدة ونوعها وعمومها أو خصوصها فيلزم النظر إلى المفسدتين من حيث الحجم الذاتي أو الأثر المادّي أو المعنوي لهما، فأيّ المفسدتين كانت أكبر من الأخرى قدراً فترجّح على ما دونها فتدرأ أكبر المفسدتين قدراً بأقلّهما قدراً، وفي هذا تطبيق للقاعدة الفقهية المشهورة: "إذا تعارضت مفسدتان، روعي أعظمهما ضرراً بارتكاب أخفّهما"[1]، وقاعدة: "الضرر الأشدّ يزال بالضرر الأخفّ"[2]، وقاعدة: "يختار أهون الشرّين أو أخفّ الضررين"[3]، وترجيح المفسدتين وتقديمها في الدرء على ما دونها تقضي به مقاصد الشرع ومحكمات العقل، لأنّ المفسدة الكبرى تكون أكثر ضرراً وأكبر وزراً وأقوى خطراً فترجح بذلك على ما دونها.

ومن الأمثلة على الترجيح بهذا المعيار مسألة السفينة المحملة بالبضائع وقد أشرفت على الغرق ويمكن أن تنجو إذا ما ألقي ببعض حمولتها في البحر، فإنّه يجب في هذه الحالة درء المفسدة الكبرى المتمثّلة في غرق السفينة بارتكاب المفسدة الصغرى، وهي إلقاء بعض حمولة السفينة، فإتلاف بعض المال لينجو أكثره أولى.

- المعيار السادس: درء أطول المفسدتين زمناً:

إذا تعارضت مفسدتان وكانتا متساويتين فيما سبق ذكره من معايير، ولكنّهما مختلفتان في عنصر الزمن بأن كانت إحداهما ذات أثر يستمرّ لمدّة زمنية طويلة، بينما المفسدة الأخرى أثرها آني أو لزمن قصير، فإنّه يجب في هذه الحالة تقديم درء المفسدة ذات الامتداد الزمني الطويل على المفسدة الآنية، لأنّ المفسدة الممتدّة أكبر ضرراً لاستمرار أثرها زمنا طويلاً.

وللرسول صلّى الله عليه وسلّم الكثير من المواقف التي تدلّ على العمل بهذه القاعدة، ومن ذلك قصّة الأعرابي الذي بال في المسجد، وهبّ الصحابة لزجره بأسلوب شديد، ممّا كاد أن ينفّر الأعرابي عن الإسلام، ولكنّ النبي صلّى الله عليه وسلّم أمر بأن يصبّ على ذلك البول سجلاً من ماء، وتعامل مع الأعرابي بأسلوب حكيم، وعلّم الصحابة أنّ هذه مفسدة صغيرة آنية، يتمّ علاجها بشيء بسيط، ويغضّ الطرف عنها درءاً لمفسدة كبرى سيظلّ أثرها في الزمن ممتدًّا[4].

---

[1] – السيوطي، **الأشباه والنظائر**، ص:78

[2] – ابن نجيم، **الأشباه والنظائر**، ص:88

[3] – السيوطي، **الأشباه والنظائر**، ص:78

[4] – ففي الحديث الذي رواه الإمام مسلم في **صحيحه** رقم: 429، قال أَنَسُ بْنُ مَالِكٍ: بَيْنَمَا نَحْنُ فِي الْمَسْجِدِ مَعَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذْ جَاءَ أَعْرَابِيٌّ فَقَامَ يَبُولُ فِي الْمَسْجِدِ فَقَالَ أَصْحَابُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَهْ مَهْ قَالَ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَا تُزْرِمُوهُ دَعُوهُ فَتَرَكُوهُ حَتَّى بَالَ ثُمَّ إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ دَعَاهُ فَقَالَ لَهُ إِنَّ هَذِهِ الْمَسَاجِدَ لَا تَصْلُحُ لِشَيْءٍ مِنْ هَذَا الْبَوْلِ وَلَا الْقَذَرِ إِنَّمَا هِيَ لِذِكْرِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَالصَّلَاةِ وَقِرَاءَةِ الْقُرْآنِ أَوْ كَمَا قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ فَأَمَرَ رَجُلًا مِنْ الْقَوْمِ فَجَاءَ بِدَلْوٍ مِنْ مَاءٍ فَشَنَّهُ عَلَيْهِ.

– المعيار السابع: درء آكد المفسدتين تحققًا:

فيما سبق، بيّنا أنّ الترجيح بين المفسدتين المتعارضتين قد يكون برتبة الحكم، وقد يكون برتبة المصلحة ونوعها وعمومها وخصوصها ومقدارها، ولكنّ الترجيح بتلك المعايير مشروط بأن يكون كلا المتعارضين على درجة واحدة من حيث تأكّد وقوعهما، أمّا إذا كان المتعارضان متفاوتين في تحقّق الوقوع، فإنّنا نرجّح ما كان منهما محقّقاً وقوعه أو مظنوناً ظنًّا راجحاً على ما ليس كذلك، وعلى هذا لو تعارضت مفسدتان وكانت إحداهما محقّقاً وقوعها أو مظنوناً ظناً راجحاً، والأخرى موهومة فإنّنا نرجّح درء المحقّق وقوعها على الموهومة[1].

ولا يجوز ترجيح مفسدة على أخرى وتقديمها في الدرء إذا كانت موهومة الوقوع مهما كانت رتبتها أو رتبة الحكم الشرعي فيها أو نوعها أو مقدارها، "بل لا بدّ إلى جانب هذا أن تكون مقطوعة الحصول أو مظنونة، أمّا مقطوعة الحصول فواضح، وأمّا المظنونة فلأنّ الشارع قد نزّل المظنّة منزلة المئنّة في عامّة الأحكام، ما لم ينسخ الظنّ بيقين معارض"[2].

ومن الأمثلة لترجيح درء المفسدة المحقّقة على المفسدة الموهومة: مسألة الإجهاض، فمن المعلوم أنّ إجهاض الجنين بعد أن مرّ عليه في بطن أمّه أربعة أشهر يعدّ جريمة يحرّمها الشارع، ومفسدة حقيقية يجب اجتنابها، ولكنّه يجوز الإجهاض في حالة الضرورة التي يؤكّد فيها الطبيب العدل أنّ حياة الأمّ معرّضة للخطر في حالة استمرار الجنين في بطنها، ففي حالة الضرورة هذه يكون الإجهاض لدرء مفسدة أكبر وهو هلاك الأمّ أو إصابتها بأمراض خطيرة.

– الموازنة بين المصالح والمفاسد المتعارضة:

إذا اجتمع في أمر من الأمور مصلحة ومفسدة فيجب تحصيل المصلحة ودرء المفسدة، فإن تعذّر ذلك وكان لا بدّ من حدوثهما معاً، ففي هذه الحالة يجب النظر إلى جانبي ذلك الأمر، فإن كانت المصلحة فيه أعظم من المفسدة، فإنّه يتعيّن تحصيل ذلك الأمر لما فيه من المصلحة ولا يضيره ما تضمّنه من مفسدة، وإن كان جانب المفسدة هو الغالب، بأن كانت المفسدة أعظم خطراً من نفع المصلحة، وجب درء المفسدة بترك ذلك الأمر، غير مبالين بما فيه من مصلحة، فإن تساوى الجانبان –المصلحة والمفسدة– ولم يظهر رجحان أحدهما على الآخر فيتعيّن ترك ذلك الأمر تغليباً لجانب المفسدة فيه[3]، لأنّ في درء المفسدة جلباً للمصلحة، أمّا في جلب المصلحة فلا يتحقّق درء المفسدة، وما يتحقّق برعايته رعاية الآخر يكون أولى، ولهذا فإنّ اعتناء الشارع بالمنهيات، أشدّ من اعتنائه بالمأمورات[4]، قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "... **فَإِذَا أَمَرْتُكُمْ بِشَيْءٍ فَأْتُوا مِنْهُ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَإِذَا نَهَيْتُكُمْ عَنْ شَيْءٍ فَدَعُوهُ**"[5]؛ فالحديث

---

[1] – البوطي، **ضوابط المصلحة**، ص:222

[2] – البوطي، **ضوابط المصلحة**، ص:222؛ العالم، **المقاصد العامّة للشريعة الإسلامية**، ص:90

[3] – ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 38/1-48

[4] – السيوطي، **الأشباه والنظائر**، ص:78

[5] – رواه الإمام مسلم في **صحيحه** رقم: 2380

بيّن أنّ المنهيات يجب الانتهاء عنها على كلّ حال، بينما إتيان المأمورات مشروط بالقدرة والاستطاعة، ولهذا فقد وضع الفقهاء قاعدة مشهورة هي قولهم: "درء المفسدة أولى من جلب المصلحة"، وتقديم درء المفسدة على جلب المصلحة -عند تساويهما- هو ما ذهب إليه جمهور علماء المسلمين.

وهنا لا بدّ من التنبيه إلى ثلاثة أمور :

الأوّل: أنّ قاعدة "درء المفسدة مقدّم على جلب المصلحة" ليست على إطلاقها، وإنّما هي خاصّة فيما إذا تعادلت المصلحة والمفسدة أو كانت المفسدة هي الغالبة، أمّا إذا كانت المصلحة أكبر من المفسدة، فيقدّم جلب المصلحة على درء المفسدة، يقول العزّ بن عبد السلام: "إذا اجتمعت مصالح ومفاسد فإن أمكن تحصيل المصالح ودرء المفاسد فعلنا ذلك امتثالا لأمر الله تعالى فيهما لقوله سبحانه وتعالى: ﴿**فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ**﴾[1]، وإن تعذّر الدرء والتحصيل، فإن كانت المفسدة أعظم من المصلحة، درأنا المفسدة ولا نبالي بفوات المصلحة، ..... وإن كانت المصلحة أعظم من المفسدة حصلنا المصلحة مع التزام المفسدة، وإن استوت المصالح والمفاسد فقد يتخير بينهما وقد يتوقّف فيهما، وقد يقع الاختلاف في تفاوت المفاسد"[2].

الثاني: إنّه عند الموازنة بين المصالح والمفاسد المتعارضة في أمر واحد يجب النظر إلى ذلك الأمر من جهتين، ما يتضمّنه في تلك الآونة وما يؤول إليه فيما بعد، إذ إنّ الأمر قد يبدو متضمّناً مفسدة، ولكنّه بالنظر إلى ما سيؤول إليه سيفضي إلى مصلحة أكبر، فينتهي منه حكم المنع ويصير حكمه الجواز، وكذلك فإنّ الأمر قد يبدو متضمّناً مصلحة، ولكنّه سيؤول إلى مفسدة مساوية لتلك المصلحة أو أكبر منها فيكون حكمه المنع، يقول الشاطبي: "النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعاً، كانت الأفعال موافقة أو مخالفة، وذلك أنّ المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة من المكلّفين بالإقدام أو بالإحجام إلاّ بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل، فقد يكون مشروعاً لمصلحة فيه تستجلب، أو لمفسدة تدرأ، ولكن له مآل على خلاف ما قصد منه، وقد يكون غير مشروع لمفسدة تنشأ عنه أو مصلحة تندفع به، ولكن له مآل على خلاف ذلك... فلا يصحّ إطلاق القول بعدم المشروعية، وهو مجال للمجتهد صعب المورد، إلاّ أنّه عذب المذاق، محمود العبء جار على مقاصد الشريعة"[3].

ومثال ذلك سبّ آلهة المشركين، فإنّه فعل مباح في أصله لما يترتّب عليه من مصلحة التحقير لآلهة المشركين، ولكنّ هذا الفعل يؤدّي إلى مفاسد راجحة على مصلحة السبّ، وهي أنّ سبّ آلهة المشركين يدفعهم إلى سبّ الله تعالى، لذلك نهى الله عن سبّ آلهة المشركين فقال: ﴿**وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّواْ اللَّهَ عَدْواً بِغَيْرِ عِلْمٍ**﴾ (سورة الأنعام: 108)

الثالث: إذا كان الترجيح بين المصلحة والمفسدة المتعارضتين يتمّ للغالب منهما على الآخر، فإنّ تحديد الغالب

[1] – سورة التغابن: 16

[2] – ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 38/1

[3] – الشاطبي، **الموافقات**، 591/4

لا يتمّ اعتباطاً، وإنّما يتمّ وفق معايير موضوعية دقيقة، وفيما يأتي بيان تلك المعايير:

- المعيار الأوّل: الترجيح بين المصلحة والمفسدة بأعلاهما حكماً:

إذا اجتمع في أمر من الأمور مصلحة ومفسدة بحيث لا يمكن تحصيل المصلحة في ذلك الأمر إلاّ بارتكاب ما فيه من مفسدة ولا يمكن درء المفسدة في ذلك الأمر إلاّ بإهدار ما فيه من مصلحة، ففي هذه الحالة يتمّ الحكم بصلاح ذلك الأمر أو فساده بحسب الجانب الغالب فيه، فإن كان الغالب فيه هو المصلحة حكم بصلاحه، وإن كان الغالب فيه هو المفسدة حكم بفساده، وأوّل معيار نلجأ إليه لبيان الغلبة للمصلحة أو المفسدة هو معيار رتبة الحكم الشرعي لكلتيهما، فأيّهما كان حكمه الشرعي أعلى مرتبة من الآخر حكم به، فإذا كان الحكم الشرعي للمصلحة أعلى رتبة حكم بصلاح ذلك الشيء وإن كان الحكم الشرعي للمفسدة أعلى رتبة حكم بفساد ذلك الشيء.

- المعيار الثاني: الترجيح بين المصلحة والمفسدة بأعلاهما رتبة:

إذا تعارضت مصلحة مع مفسدة فإنّه للترجيح بينهما، يجب النظر إلى المصلحة والمفسدة من حيث رتبة كلّ واحدة منهما، فإذا اتحدت المصلحة والمفسدة بأن كانتا من رتبة واحدة، فيلزم الانتقال إلى المعايير الأخرى للترجيح؛ وإن اختلفت في الرتبة فيرجّح أعلاهما رتبة على أدناهما، فمثلاً لو كانت المصلحة من رتبة الضروريات وكانت المفسدة من رتبة الحاجيات أو التحسينيات، فإنّه يقدّم جلب المصلحة على درء المفسدة، ولو كان العكس بأن كانت المفسدة من رتبة الضروريات والمصلحة من رتبة الحاجيات أو التحسينيات، فإنّه يقدّم درء المفسدة على جلب المصلحة، وهكذا...

وفي هذا المثال يتّضح كيف رجحت مصلحة تتعلّق بالضروريات على مفسدة تتعلّق بالحاجيات، وهي حالة من نطق بالكفر وقلبه مطمئنّ بالإيمان في سبيل الحفاظ على نفسه من الهلاك الذي هدّد به، فهو في هذه الحالة يكون قد غلّب مصلحة ضرورية تتمثّل في الحفاظ على النفس من الهلاك على مفسدة حاجية تتعلّق بالدين؛ إذ إنّه لا يعدّ إخلالاً بالدين ونقضاً له النطق بالكفر مع اطمئنان القلب على الإيمان لمن أكره على ذلك، وهذه تعدّ من حاجيات الدين، حيث إنّ من المصالح الحاجية للحفاظ على الدين عدم التلفّظ بما فيه إساءة للدين إساءة لا تصل إلى منزلة الكفر به، ولهذا فإنّ التلفّظ بكلمة الكفر مع اطمئنان القلب بالإيمان لمن أكره على ذلك مفسدة حاجية، ولقد بيّن لنا القرآن الكريم ذلك حين جاءت الآية صريحة في جواز النطق بالكفر لمن أُكره على ذلك مع اطمئنان قلبه بالإيمان، قال الله تعالى: ﴿**مَن كَفَرَ بِاللَّهِ مِنۢ بَعْدِ إِيمَانِهِ إِلاَّ مَنُ اكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّۢ بِالاِيمَانِ وَلَكِن مَّن شَرَحَ بِالْكُفْرِ صَدْرًا فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِّنَ اللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ**﴾ (سورة النحل: 106)، فقد روى الحاكم قال: أخذ المشركون عمّار بن ياسر فلم يتركوه حتّى سبّ النبيّ صلّى الله عليه وسلّم، وذكر آلهتهم بخير ثمّ تركوه، فلمّا أتى رسول الله صلّى الله عليه وسلّم قال: **«ما وراءك؟» قال : شرّ يا رسول الله، ما تركت حتّى نلت منك، وذكرت آلهتهم بخير، قال: «كيف**

تجد قلبك؟»، قال: مطمئنّ بالإيمان، قال: «إن عادوا فعد»[1].

- المعيار الثالث: الترجيح بين المصلحة والمفسدة بأعلاهما نوعاً:

إذا تعارضت المصلحة والمفسدة وكانتا من رتبة واحدة فلا بدّ من النظر إلى الكلّي (النوع) الذي تتعلّق به كلّ من المصلحة والمفسدة، فأيّهما كان متعلّقاً بكلّي أعلى يرجّح على ما كان متعلّقاً بكلّي أدنى، فلو كانت إحداهما متعلّقة بالدين والأخرى بالنفس، فإنّنا نرجّح ما كان متعلّقاً بالدين على ما كان متعلّقاً بالنفس، فلو فرضنا أنّ المتعلّق بالدين هي المصلحة، والمتعلّق بالنفس هي المفسدة، فإنّنا نغلّب جانب المصلحة على جانب المفسدة، لأنّ جانب المصلحة متعلّق بكلّي أعلى ممّا تعلّقت به المفسدة؛ وكذلك العكس لو كانت المفسدة متعلّقة بكلّي أعلى من متعلّق المصلحة فإنّه يغلّب جانب المفسدة على المصلحة.

ولا يتمّ الترجيح بين المصلحة والمفسدة بأعلاهما نوعاً إلاّ إذا كانت المصلحة والمفسدة من رتبة واحدة، كأن يكونا معاً من رتبة الضروريات أو الحاجيات أو التحسينيات، أمّا إذا اختلفت المصلحة والمفسدة في الرتبة فإنّنا نرجّح أعلاهما رتبة على أدناهما ولا ننظر إلى معيار الترجيح بالنوع.

ومن أمثلة ذلك، مسألة إنقاذ من غصّ بلقمة، فلَه أن يشرب خمراً لتسويغ اللقمة، حيث لم يجد في تلك اللحظة شيئاً يسوّغ به اللقمة إلاّ الخمر[2]، ففي هذه الحالة تعارضت مصلحة الحفاظ على العقل ممّا يغيّره -وذلك بالامتناع عن شرب الخمر- مع مفسدة هلاك النفس المعرّضة للموت بالغصّة، فيجب في هذه الحالة تقديم درء مفسدة هلاك النفس على مصلحة الحفاظ على العقل، لأنّ جانب المفسدة هنا يتعلّق بكلّي أعلى وهو النفس، وجانب المصلحة يتعلّق بكلّي أدنى وهو الحفاظ على العقل.

- المعيار الرابع : الترجيح بين المصلحة والمفسدة بأعمّهما:

إذا تعارضت المصلحة والمفسدة وكانتا متساويتين في رتبة الحكم ورتبة المصلحة ونوعها، ففي هذه الحالة يتعذّر الترجيح بأيّ من تلك المعايير الثلاثة السابقة، ولا بدّ من النظر في معيار العموم والخصوص حيث يرجّح به ما كان عامًّا على ما كان خاصًّا، فلو اجتمع في أمر ما مصلحة ومفسدة وكانت المصلحة عامّة لكلّ الناس، بينما المفسدة ضررها خاصٌّ بشخص أو أشخاص قليلين، فإنّه يرجّح جانب المصلحة، لأنّ المصلحة العامّة مقدّمة، ولو أدّت إلى مفسدة خاصّة؛ ويكون العكس فيما لو كانت المفسدة عامّة تضرّ الناس جميعاً في ذلك المجتمع أو أغلبهم، بينما جانب المصلحة في ذلك الأمر يستفيد منه فرد أو أفراد قليلون، فإنّه ترجّح المفسدة وتغلّب على المصلحة، ويكون درء المفسدة في هذه الحالة مقدّمًا على جلب المصلحة عملاً بالقاعدة الفقهية: "يتحمّل الضرر الخاصّ في سبيل دفع ضرر

---

[1] – أخرجه الحاكم في **المستدرك** برقم: 3319

[2] – آل هرموش، محمود مصطفى عبود، **معجم القواعد الفقهية الإباضية**، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عُمان، ص:300

عامّ"[1].

ومثال ذلك مسألة تلقّي الركبان، ففي هذا مصلحة خاصّة للمتلقّي حيث يشتري ذلك بالسعر الرخيص، لكنّ في هذا الفعل مفسدة على المجتمع وإضراراً به، وذلك لما يحدث من المتلقّي من احتكار السلعة والتحكّم في سعرها، والتغرير على من يبيع له، وعلى من يشتري منه، ونظراً لما في الاحتكار من مفسدة عامّة فقد نهى الشارع عن تلقي الركبان[2].

- المعيار الخامس: الترجيح بين المصلحة والمفسدة بأكبرهما قدراً:

إذا تعارضت مصلحة ومفسدة وكانتا متساويتين في رتبة الحكم ورتبة المصلحة والمفسدة ونوعها وكانتا عامّتين أو خاصّتين، ففي هذه الحالة يتعذّر الترجيح بينهما بأيّ من تلك المعايير السابقة، ولا بدّ من الانتقال إلى معيار خامس وهو معيار المقدار للمصلحة والمفسدة، حيث ننظر إلى مقدار المصلحة والمفسدة من حيث الحجم الذاتي لكلّ منهما فأيّهما كان أكبر مقداراً فنرجّحه على الآخر.

ومن ذلك مسألة الكذب للصلح بين المتخاصمين أو في حالة الحرب لخداع العدوّ وتضليله ما دام ذلك لم يشتمل على نقض عهد أو إخلال بأمان؛ أو الكذب في حديث الرجل لزوجه، أو حديث المرأة لزوجها بما يعمّق المودّة والحبّ والثقة بينهما، وينفي أسباب التنافر والكراهية؛ فالكذب لا شكّ مفسدة يجب تجنّبها، ولكنّه جازَ في هذه المواطن لأن في ارتكابه تحقيقاً لمصلحة أكبر من المفسدة التي يقوم عليها أصل الكذب، والدليل على جواز الكذب في هذه الحالات ما رويَ عن "عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ عَوْفٍ أَنَّ أُمَّهُ أُمَّ كُلْثُومٍ بِنْتَ عُقْبَةَ بْنِ أَبِي مُعَيْطٍ وَكَانَتْ مِنْ الْمُهَاجِرَاتِ الْأُوَلِ اللَّاتِي بَايَعْنَ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَخْبَرَتْهُ: أَنَّهَا سَمِعَتْ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ يَقُولُ **لَيْسَ الْكَذَّابُ الَّذِي يُصْلِحُ بَيْنَ النَّاسِ وَيَقُولُ خَيْرًا وَيَنْمِي خَيْرًا**. قَالَ ابْنُ شِهَابٍ وَلَمْ أَسْمَعْ يُرَخَّصُ فِي شَيْءٍ مِمَّا يَقُولُ النَّاسُ كَذِبٌ إِلَّا فِي ثَلَاثٍ الْحَرْبُ وَالْإِصْلَاحُ بَيْنَ النَّاسِ وَحَدِيثُ الرَّجُلِ امْرَأَتَهُ وَحَدِيثُ الْمَرْأَةِ زَوْجَهَا"[3]؛ فالكذب للإصلاح بين الناس أو التوفيق بين المرأة وزوجها أو في أمور الحرب كلّ ذلك جائز[4]، بل يكون واجباً دفعاً للإثم إذ لو صدق في هذه المواطن لَأَثِم إثم المتسبّب في تحقيق هذه المفاسد[5].

- المعيار السادس: الترجيح بين المصلحة والمفسدة بأطولهما زمناً:

إذا تعارضت مصلحة ومفسدة وكانتا متساويتين في رتبة الحكم ورتبة المصلحة والمفسدة ونوعهما، وكانتا متساويتين في العموم والخصوص، ومتساويتين في المقدار، ففي هذه الحالة يجب النظر إلى الامتداد الزمني لكلّ منهما،

---

[1] - أمير بادشاه، **تيسير التحرير**، 103/2

[2] - الدريني، **دراسات وبحوث**، 75/1

[3] - رواه الإمام مسلم في **صحيحه** رقم: 4717

[4] - ابن نجيم، **الأشباه والنظائر**، ص: 98

[5] - ابن عبد السلام، **قواعد الأحكام**، 701/1

فأيّهما كان أثرها يمتدّ زمناً أطول من الأخرى، يرجّح على ما دونها، فلو كانت المصلحة دائمة والمفسدة مؤقّتة أو آنية، فإنّه ترجّح المصلحة على المفسدة، لكون المصلحة أكثر نفعاً وأطول أثراً، ويكون العكس فيما لو كانت المفسدة دائمة والمصلحة مؤقّتة أو آنية، فإنّه يقدّم ما كان أثره مستمرًّا على ما كان أثره آنياً أو منقطعاً يقع في بعض الأوقات أو بعض المرّات ثمّ ينقطع، لأنّ المداومة والاستمرار، يجعلان ذلك الأمر كثيراً، بخلاف الشيء المنقطع، فإنّه وإن بدَا كثيراً، فإنّه سرعان ما يتلاشى وينقطع أثره[1].

ومثال ذلك، مسألة العمليات الجراحية التي تستخدم لعلاج الإنسان المريض، فإنّ هذه العمليات تشتمل على مفسدة مؤقّتة بما قد يصيب ذلك الإنسان من آلام الجراحة ومتاعبها لزمن معيّن، ولكنّ هذه العمليات يستتبعها مصلحة دائمة، وهو الشفاء المستمرّ من ذلك المرض؛ وبما أنّ المصلحة هنا دائمة، والمفسدة آنية، رجحت المصلحة على المفسدة.

- المعيار السابع: الترجيح بين المصلحة والمفسدة بآكدهما تحقّقاً:

إذا تعارضت مصلحة ومفسدة وتنازعتا أمراً واحداً، فإنّه يجب النظر إلى مدى تحقّق كلّ منهما على صعيد الواقع، فإن كانت كلّ واحدة منهما محقّقة الوقوع أو مظنونة الوقوع ظنّاً راجحاً، فيلزم الترجيح بينهما بأيّ معيار من تلك المعايير التي سبق عرضها، أمّا إذا عرف أنّ المصلحة والمفسدة المتعارضتين مختلفتان في مدى تحقّق وقوعهما، نرجّح المتحقّق وقوعه منهما على ما ليس كذلك.

وعلى هذا فإنّه إذا تعارضت مصلحة ومفسدة، وكانت إحداهما مؤكّد وقوعها، والأخرى موهومة، نرجّح ما كان محقّق الوقوع، أو مظنون الوقوع ظنًّا راجحًا، على ما كان متوهّم الوقوع، "لأنّ الفعل إنّما يتّصف بكونه مصلحة الترجيح بظنّية الوقوع، فلأنّ الشارع قد نزّل المظنّة منزلة المئنّة في عامّة الأحكام، ما لم ينسخ الظنّ بيقين معارض[2].

- خاتمـــة

إنّ موضوع فقه الموازنات من الموضوعات الجديدة بالبحث والتحليل، إذ الشريعة جاءت لتحقيق مصالح العباد وتكميلها، ودرء المفاسد وتقليلها.

والمسلمون اليوم بأمسّ الحاجة لتطبيق فقه الموازنة بين المصالح والمفاسد، لإيجاد الحلول للنوازل الحادثة، وذلك وفق منهج استمدّه العلماء من القرآن والسنّة وعمل الصحابة.

[1]- القرضاوي، **فقه الأولويات**، ص ص: 3-13

[2] - العالم، **المقاصد العامّة للشريعة الإسلامية**، ص: 90

-قائمة المصادر والمراجع:

1- ابن تيمية، أبو العباس أحمد عبد الحليم، **مجموع الفتاوي**، تحقيق عبد الرحمن بن محمد العاصمي، دار عالم الكتب، الرياض، 1412هـ

2- ابن عاشور، محمد الطاهر، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، مكتبة الاستقامة، تونس، 1316هـ

3- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمّد بن أبي بكر، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت

4- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمّد بن أبي بكر، **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، تحقيق محمد علي صبيح، دار الفكر، بيروت، ط:1

5- ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط:1

6- ابن هشام، أبو محمد عبد الملك، **السيرة النبوية**، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، ط:1، 1411هـ

7- اطفيش، امحمد بن يوسف، **شرح كتاب النيل وشفاء العليل**، مكتبة الإرشاد، جدة، ط:3, 1985

8- آل هرموش، محمود مصطفى عبود، **معجم القواعد الفقهية الإباضية**، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عُمان

9- أمير بادشاه، محمد أمين، **تيسير التحرير**، دار الكتب العلمية، بيروت

10- بكلي، عبد الرحمن بن عمر، **فتاوى البكري**، تحقيق: داود بورقيبة، مكتبة البكري، العطف، ط:1، 2003

11- البوطي، محمد سعيد رمضان، **ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية**، مؤسّسة الرسالة، بيروت،ط:2، 1977

12- حسان، حسين حامد، **نظرية المصلحة في الفقه الإسلامي**، مكتبة المتنبي، القاهرة، مصر، 1981

13- حيدر، علي، **درر الأحكام شرح مجلّة الأحكام**، تعريب فهمي الحسيني، دار الكتب العلمية، بيروت

14- الخادمي، نور الدين بن مختار، **علم المقاصد الشرعية**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2001

15- الخليلي، أحمد بن حمد، **الفتاوى**، الكتاب الخامس، دار الأجيال، روي، سلطنة عمان، ط:1، 2006

16- الدريني، فتحي، **بحوث مقارنة في الفقه الإسلامي وأصوله**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط:1، 1994

17- الرازي، فخر الدين، **الكاشف عن أصول الدلائل وفصول العلل**، تحقيق أحمد حجازي السقا، ط:1، 1992م، 1413 هـ

18- الرافعي، أحمد بن محمد الفيومي، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، المكتبة العلمية، بيروت

19- الزحيلي، محمد، **مقاصد الشريعة**، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط:1، 1998

20- السالمي، نور الدين عبد الله بن حميد، **جوابات الإمام السالمي**، إشراف: عبدالله بن محمد بن عبد الله السالمي، مكتبة الإمام السالمي، سلطنة عمان، 2010م

21- السالمي، نور الدين عبد الله بن حميد، **طلعة الشمس شرح شمس الأصول**، وزارة التراث، عُمان، ط:2، 1985

22- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، **الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1983

23- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، **الأشباه والنظائر**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1403هـ

24- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي، **الموافقات في أصول الشريعة**، تحقيق الشيخ عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت، ط:2، 1996

25- العالم، يوسف حامد، **المقاصد العامّة للشريعة الإسلامية**، دار الحديث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ط:3، 1997

26- العاني، إبراهيم عبد الرحمن، **فقه الموازنات بين المصالح والمفاسد في ضوء مقاصد الشريعة**، دار السلام، دمشق، ط:1، 2008

27- عز الدين بن عبد السلام، **قواعد الأحكام في مصالح الأنام**، دار الكتب العلمية، بيروت

28- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، **إحياء علوم الدين**، دار المعرفة، بيروت.

29- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، **المستصفى في علم الأصول**، تحقيق محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1413هـ

30- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، **شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل**، تحقيق حمد الكبيسي، مطبعة الرشاد، بغداد، 1971

31- القرضاوي، يوسف، **أولويات الحركة الإسلامية في المرحلة القادمة**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 2001

32- القرضاوي، يوسف، **مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط:2، 1422هـ، 2001م

33- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، **الجامع لأحكام القرآن**، دار الشعب، القاهرة

34- قطب، سيد، **في ظلال القرآن**، دار الشروق، القاهرة، ط:5، 1996م

35- مصطفى، إبراهيم، **فلسفة التشريع**، دار الرسالة للطباعة، بغداد، 1979

36- نعمان، جغيم، **طرق الكشف عن مقاصد الشارع**، دار النفائس للنشر والتوزيع، 2002

ضوابط قبول الروايات عند اللّغويين:

دراسة مقارنة مع ضوابط القبول عند علماء الحديث

د.قاسم الحاج امحمد
قسم العلوم الإسلامية
جامعة غرداية

الملخّص

تناول هذا البحث بالدراسة منهج علماء اللغة في قبول الراويات اللغوية، ومدى إسهام علماء السنّة النبوية في إرساء ذلك المنهج، حيث نجد تشابها كبيرا بين هؤلاء العلماء في أسس قبول الروايات مما يدلّ على وجود تأثّر وتأثير بين العلمين، وقد تناولت الموضوع من خلال العناصر الآتية: أهمّيّة الإسناد عند علماء اللغة، شروط الراوي اللغوي، صيغ السماع والأداء، أقسام الروايات، القواعد التي تشترط لقبول الروايات اللغوية.

وخلصت إلى بعض الملاحظات منها: تأثّر علماء اللغة بقواعد وصيغ الرواية الموجودة عند المحدّثين، وقد ساعد ذلك على تنقية اللغة من الدخيل والخطأ مثلما حدث في السنّة النبوية، مع اختصاص الرواية اللغوية ببعض القواعد في القبول مثل الاعتماد على القياس للتحقق من صحّة الرواية، واشتراط فترة زمنية معيّنة للاحتجاج في اللغة، وعدم قبول روايات غير العرب الفصحاء، وهذه الضوابط غير موجودة عند علماء الحديث، وذلك لاختلاف طبيعة البحث في الحديث وطبيعة البحث في اللغة.

☐

Summary

This research examines curriculum linguists to accept novels, and shows the role of scientists Sunnah in the rules that relied on them, where we find striking similarities between them, and I focused on the following elements: the importance of attribution when linguists, conditions narrator linguistic formulas listening and performance, sections novels.

مقدّمة:

كان لعلماء الحديث الفضل على علماء العربيَّة ومختلف العلوم الأخرى؛ إذ عنهم أُخذت القواعد والأسس التي يُنطَلَق منها في تدوين كلّ علم، وإنّ نظرة متفحصة إلى علوم اللغة نحوا وبلاغة، ومراحل نشأتها، تبيِّن مدى الارتِباط بين العلمين، إذ تزامنت حركة التقعيد والتأليف في علوم اللغة مع حركة التصنيف والتدوين في علوم الحديث.

ويدلّ التشابه بين بعض من مصطلحات المحدّثين وعلماء اللغة على وجود تلك العلاقة، وذلك التأثير بدرجة كبيرة، مثل: الجرح والتعديل، السفه، الكذب، الغفلة، الشذوذ، التصحيف، التحريف، الغريب، المستدرك، المستخرج، السماع، الإجازة، وغيرها. أو عند الحديث على من تقبل روايته في اللغة أو تردّ، أو عن تقسيمات الأخبار، أو عن طرق التحمل والأداء. حتّى قال ابن جني من علماء اللغة عن المحدّثين: "وهم عِيارُ هذا الشأنِ وأساسُ هذا البنيان"[1]، أي في تلك المباحث والقواعد. وقال السيوطي بعده: "علم الحديث واللغة أخوان يجريان من وادٍ واحد".[2]

والذي ساهم في ذلك أنّ كثيرا من علماء اللغة قد جلسوا وتلقّوا الحديث في مجالس المحدّثين، فكان لا بدّ أن يتأثّروا بمنهجهم ويأخذوا بقواعدهم، كابن فارس الذي روى عنه ياقوت الحموي قوله: "دخلت بغداد طالباً للحديث؛ فحضرت مجلس بعض أصحاب الحديث...".[3]

وأحاول في هذا البحث بيان أثر الحديث في توثيق الراوي اللغوي، من خلال المقارنة بين ضوابط قبول الروايات وردها عند اللغويين، وضوابط القبول والرّد عند المحدّثين، منطلقا من الإشكالات الآتية: ما مكانة الإسناد عند أهل اللغة؟، وما هي ضوابط قبول الروايات وردها عندهم؟، وفيم تلتقي وتختلف مع ضوابط القبول والردّ عند المحدّثين؟، وهل فعلا تأثّر اللغويون في وضعهم لتلك القواعد بالمحدّثين؟، أم هو اجتهاد منفصل وقائم بجدّ ذاته، ولو اتّفق مع علوم الحديث في بعض المسائل؟.

فالهدف من البحث بيان ضوابط اللغويين في قبول وردّ الأخبار، ومعرفة أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين قواعد المحدّثين، لمعرفة مدى إسهام علوم الحديث في خدمة علوم اللغة واللسان العربي عامة.

ويعدّ ابن الأنباري (ت 577هـ) من أوّل من أشار إلى تلك القواعد عند اللغويين على طريقة أهل الحديث في كتابيه "**الإغراب في جدل الإعراب**"، و"**لمع الأدلة في أصول النحو**"، وبعده السيوطي في كتابه: "**المزهر في علوم اللغة**".

1- عثمان بن جني أبو الفتح، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، الناشر: عالم الكتب، بيروت، دت: 313/3.

2- عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وآدابها**، تحقيق: فؤاد علي منصور، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م: 268/2.

3- أنظر **مقدمة معجم مقاييس اللغة**، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، بيروت، 1399-1979: 30/1.

وقسمت البحث وفق الخطة الآتية:

المطلب الأول: أثر علوم الحديث في توثيق الراوي اللغوي.

أولا: اهتمام اللغويين بالإسناد.

ثانيا: شروط الراوي اللغوي.

المطلب الثاني: أثر علوم الحديث في توثيق الروايات اللغوية.

أولا: صيغ التحمل وطرق الأداء.

ثانيا: أقسام الرواية عند اللغويين.

ثالثا: شروط قبول الروايات اللغوية.

خاتمة

المطلب الأوّل: أثر علوم الحديث في توثيق الرّاوي اللغوي:

أوّلا: اهتمام اللّغويين بالإسناد:

أولى المحدّثون الإسناد أهمّية بالغة أثناء الحكم على الحديث صحّة وضعفا، فلم يعتدوا بما لم يرو بإسناد متصل إلى قائله، ومكنهم ذلك من التمييز بين الصحيح من سنّة رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، وبين الضعيف والموضوع منها، ولهم عبارات كثيرة تبين قيمة الإسناد في حفظ السنّة، كما قال عبد الله بن المبارك: "إنّ الإسناد من الدين، ولولا الإسناد لقال من شاء ما شاء".[1]

وقد سار اللغويون على طريقة المحدّثين في الاهتمام بالإسناد وعدم الاحتجاج بما لم يأت مسندا متصلا بقائله، قال أبو حيان التوحيدي: "الإسناد زين الحديث وعلامة السنّة وسبب الرواية".[2]

وذكر ابن الأنباري أنّ اللغة تثبت بالنقل والقياس والاستصحاب، وبين أهمّية الإسناد وما يمكن أن يعترض به عليه في نقل اللغة وجوابه فقال: " فأمّا الاعتراض على الإسناد فمن وجهين: أحدهما: أن تطالبه بإثبات الإسناد، وقد ذهب قوم إلى أنّه ليس له أن يطالبه بإثبات الإسناد، وإنّما عليه أن يطعن فيه إن أمكنه، وهذا ليس بصحيح، لأنّه لو لم يكن له ذلك لأدى إلى أن يروي كلّ من أراد ما أراد، وهذا غاية الفساد.

1- الحسن بن عبد الرحمن الرامهرمزي، **المحدّث الفاصل بين الراوي والواعي**، تحقيق: محمد عجاج الخطيب، الناشر: دار الفكر، بيروت، ط3، 1404: ص 209.

2- علي بن محمد أبو حيان التوحيدي، **البصائر والذخائر**، نسخة المكتبة الألفية الشاملة، الإصدار الرابع، 77/1.

والجواب على المطالبة بالإسناد أن يسنده أو يحيله على كتاب معتمد عند أهل اللغة. والثاني أن يطعن في إسناده بأن يكون الراوي غير موثوق بروايته، والجواب أن يبين له طريقا آخر".[1]

وذكر أبو الفضل بن عبدان في شرائط الأحكام وتبعه الجيلي في الإعجاز أنّ من شرائط لزوم الحجة بما ينقل في اللغة ثبوت ذلك عن العرب بسَندٍ صحيح يوجب العمل.[2]

ومن مظاهر اهتمامهم بالإسناد ما يسمّى بكتب الأمالي، وهي مجالس يروي فيها الشيخ بأسانيده أقوال العرب وأشعارهم ولغاتهم ثمّ يفسّر غريبها، ويورد من الفوائد المتعلّقة بها بإسناد أو بدونه ما يختاره ويتيسر له، كأمالي اليزيدي والمرزوقي والقالي...إلخ.

ثانيا: شروط الرّاوي اللغوي:

اشترط اللغويون في الرواة الذين يقبل الاحتجاج بأخبارهم ونقلهم جملة من الشروط هي:

الشرط الأوّل: العدالة:

ويعدّ هذا أهمّ شرط في الرواة حسب ما يوجد في نصوصهم، قال ابن فارس في فقه اللغة: "تؤخذ اللغة سَماَعاً من الرُّوَاة الثقات ذوي الصّدق والأمانة ويُتَّقَى المظنون".[3]

وقال في موضع آخر: "فَلْيَتَحَرَّ آخذُ اللغة أهل الأمانة والصّدْق والثّقة والعَدالة".[4]

وقال ابن الأنباري: "اعلم أنّه يُشْتَرط أن يكونَ ناقلُ اللغة عَدْلاً رَجلاً كان أو امرأة حرّاً كان أو عبداً كما يُشْترط في نقل الحديث؛ لأنّ بها معرفةَ تفسيره وتأويله، فاشْتُرطَ في نقلها ما اشتُرط في نقله، وإن لم تكن في الفضيلة من شكله".[5]

فالعدالة من خلال هذه النصوص تعني كون الراوي صادقًا في قوله، أمينًا في نقله، غير مرتكب للمعاصي الظاهرة، وهو معنى الفسق في كلام ابن الأنباري، حيث قال: "فإن كان ناقل اللغة فاسقاً لم يقبَل نقله".

وهذا هو مفهوم العدالة أيضا عند المحدّثين، حيث قال ابن حجر في سياق تعريف الحديث الصحيح المتضمن لشرط العدالة: "وَخَبَرُ الْآحَادِ بِنَقْلِ عَدْلٍ تَامِّ الضَّبْطِ، مُتَّصِلِ السَّنَدِ، غَيْرِ مُعَلَّلٍ وَلَا شَاذٍّ : هُوَ الصَّحِيحُ لِذَاتِهِ، والمراد

1- عبد الرحمن كمال الدين بن محمد الأنباري، **الإغراب في جدل الإعراب**، تحقيق: سعيد الأفغاني، الناشر: مطبعة الجامعة السورية، 1377-1957م: 46-47.

2- أنظر: بدر الدين محمد بن بهادر الزركشي، **البحر المحيط**، تحقيق: محمد محمد تامر، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، 1421-2000 : 48/1.

3- نقله عنه السيوطي في **المزهر**: 47/1.

4- المصدر نفسه: 107/1.

5- **لمع الأدلة في أصول النحو**، تحقيق: سعيد الأفغاني، الناشر: مطبعة الجامعة السورية، 1377-1957م: ص 58.

بالعدل من له ملكة تحمله على ملازمة التقوى والمروءة والمراد بالتقوى اجتناب الأعمال السيئة من شرك أو فسق أو بدعة"[1].

وبناءً على هذا الشرط ردّ اللغويون خبر المجهول، قال ابن الأنباري: "المجهولُ الذي لم يُعْرف ناقله نحوُ أن يقول أبو بكر بن الأنباري: حدّثني رجلٌ عن ابن الأعرابي غيرُ مقبول لأنّ الجهلَ بالناقل يُوجب الجهلَ بالعَدالة، وذهب بعضُهم إلى قبوله وهو القائل بقبول المُرسَل. قال: لأنّه نَقْلٌ صدَر ممن لا يُتَّهم في نَقْله لأنّ التهمة لو تطرَّقت إلى نَقْله عن المجهول لتطرّقت إلى نَقْله عن المعروف، وهذا ليس بصحيح لأنّ النقل عن المجهول لم يصرَّح فيه باسم الناقل فلم يمكن الوقوفُ على حقيقة حَاله بخلاف ما إذا صُرّح باسم الناقل، فَبان بهذا أنّه لا يلزم من قبول المعروف قبولُ المجهول"[2].

على أنّ البعض لم يشترطوا هذا الشرط، كون اللغة من حيث الجملة لا تعلّق لها بأمور الدين، وقاسوا ذلك على الطب، فهو علم مأخوذ عن الكفّار، والمسلمون يأخذون منهم دون شكّ في صدقهم وصحّة ما نقل عنهم، قال عز الدين بن عبد السلام في فتاويه: "اعتُمد في العربية على أشعار العرب وهم كُفّار لبُعْد التَّدليس فيها كما اعتُمد في الطبّ وهو في الأصل مأخوذ عن قوم كفّار لذلك"[3].

والراجح في نظري القول الأخير، لأنّ العصر الذي هو حجة في اللغة هو عهد العرب الجاهليين أكثر من غيره، فلو شرطنا هذا الشرط لسقط كثير من الشعر والنثر المحتج به في وضع قواعد اللغة والنحو.

قال ابنُ هشام: "ولو صحَّ ما قاله لسقَطَ الاحتجاج بخمسين بيتاً من كتاب سيبويه فإنّ فيه ألفَ بيت قد عُرف قائلوها وخمسين مجهولة القائلين".

ويتفرّع عن هذا جواز النقل عن من يوصفون بالبدعة، فجائز النقل عنهم، ما لم يعرفوا باستحلال الكذب، يقول ابن الأنباري: "نَقْل أهل الأهواء مقبول في اللغة وغيرها، إلاَّ أنّ يكونوا ممن يتديَّنون بالكَذب كالخَطَّابيّة من الرَّافضَة وذلك لأنّ المُبْتدع إذا لم تكن بدعتُه حاملةً له على الكّذب فالظاهرُ صدْقه"[4].

ويتّفق اللغويون في هذا مع المحدّثين، حيث يرى الجمهور منهم جواز النقل عن أهل البدع ممّن لا يستحلّون الكذب كمن نسب إلى الخوارج.

وهذا -أي صنيع المحدّثين- هو مستند أهل اللغة في موقفهم، قال ابن الأنباري: "والذي يدلّ على قبول نقلهم، أنّ الأمّة أجمعت على قبول صحيح مسلم والبخاري، وقد رويا فيهما عن قتادة، وكان قدريا، وعن عمران بن حطان، وكان خارجيا، وعن عبد الرزاق، وكان رافضيا، وفي العدول عن قبول نقلهم خرق للإجماع".[1]

---

[1]- **نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر**: 01/1.

[2]- المصدر نفسه: ص 90-91.

[3]- عزّ الدين بن عبد السلام، **كتاب الفتاوى**، تحقيق: عبد الرحمن بن عبد الفتاح، الناشر: دار المعرفة، بيروت، ط1، 1406-1986م.

[4]- **لمع الأدلة**، ص 86.

وقال القَرَافي في شرح المحصول مبينا سبب عدم التشديد في هذا الجانب بالنسبة لرواة الأخبار المتعلّقة باللغة، إذ عزاه إلى عدم توفر دواعي الكذب في روايات اللغة بخلاف نصوص السنّة ذات القدسية الكبيرة عند الناس، حيث ينسب إليها البعض ما يريد من أقوال نصرة لمذهبه أو هواه.

قال: "إنّما أهملوا ذلك لأنّ الدواعي متوفّرة على الكذب في الحديث لأسْبابه المعروفة الحاملة للواضعين على الوَضْع، وأمّا اللغةُ فالدَّواعي إلى الكذب عليها في غاية الضّعْف وكذَلك كتبُ الفقه لا تكادُ تجد فروعاً موضوعة على الشافعي أو مالك أو غيرهما، وكذلك جَمَعَ الناس من السنّة موضوعاتٍ كثيرة وجَدُوها ولم يجدوا من اللغة وفروع الفقه مثل ذلك ولا قريباً منه، ولما كان الكذبُ والخطأُ في اللغة وغيرها في غاية النّدرة اكْتَفَى العلماءُ فيها بالاعتماد على الكتب المشهورة المُتَدَاولَة فَإنَّ شُهْرَتها وتداولها يَمْنَعُ من ذلك مع ضعف الداعية له فهذا هو الفرق"[2].

الشرط الثاني: أن يكون عربيًا أصيلا:

يشترط اللغويون أيضًا في الراوي المحتجّ به أن يكون عربي اللسان في أصله، وليس من المولّدين، خشية اختلاط لسانه بغير الفصيح من كلام العرب، قال أبو الفضل بن عبدان في شروط من تقبل روايته: "أن يكون النقلُ عَمّن قولُه حجة في أصل اللغة كالعرب العاربة مثل قحطان ومعد وعدنان، فأمّا إذا نقلوا عمَّن بعدهم بعد فَسَاد لسانهم واختلاف المولّدين فلا"[3].

ونجد من أمثلة ما لم يحتجّ به لكونه من نقل المولدين قول ابن دريد: "فأمّا البَنْد الذي يُراد به علم الجيش، فليس بالعربي الصحيح، وقد استعمله المولّدون"[4].

وقال أيضًا في مثال آخر: "قال أبو بكر: وليس في كلام العرب فاعولاء ممدوداً إلاّ عاشوراء، هكذا قال البصريون، وزعم ابن الأعرابي أنّه سمع خابوراء، أخبرني بذلك حامد بن طرفة عنه، ولم يجئ بهذا الحرف أصحابُنا، ولا أدري ما صحّته"[5].

على أنّ الزركشي قد أشار إلى عدم اطّراد صنيع أهل اللغة في هذا الشرط، حيث استدل البعض منهم بكلام غير العرب الأقحاح، قال: "ووقع في كلام الزمخشري وغيره الاستشهادُ بشعْر أبي تمام بل في الإيضاح للفارسي ووجّه بأنَّ الاستشهاد بتقرير النَّقَلة كلامَهم وأنّه لم يخرج عن قوانين العرب"[6].

1- المصدر نفسه: ص 87.

2- نقله عنه السيوطي في **المزهر**: 93/1.

3- نقله عنه الزركشي في **البحر المحيط**: 48/1.

4- محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، **جمهرة اللغة**، نسخة المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع: 130/1.

5- المصدر نفسه: 397/1.

6- البحر المحيط: 405/1.

على أنّ ابن جنّي قصر الاستشهاد بنقل المولدين وكلامهم في توجيه معاني الألفاظ لا الألفاظ ذاتها، قال: "يُسْتَشْهَدُ بشعر المولَّدين في المعاني كما يُستَشْهد بشعر العرب في الألفاظ"[1].

وهذا القيد خاصّ بأهل اللغة، ولم يشترطه المحدّثون، واكتفى بعضهم كأبي حنيفة باشتراط فقه الراوي لما يرويه، ومعرفته بما يحيل المعنى، خاصّة إن بدا له اختصار الحديث أو روايته بالمعنى، قال الزركشي: "ولا يشترط البصر ولا العدد ولا العلم بالفقه أو الغريب أو معنى الحديث وشرط أبو حنيفة فقه الراوي إن خالف القياس"[2].

وقال ابن حجر: "ولا يجوز تعمد تغيير المتن بالنقص والمرادف إلاّ لعالم بما يحيل المعاني، ومن ثمّ فإن خفي المعنى احتيج إلى شرح الغريب وبيان المشكل".[3] فما يرويه غير العربي الأصيل مقبول، إن كان عدلا ضابطا لروايته.

المطلب الثاني: أثر علوم الحديث في توثيق الروايات اللغوية:

اتبع اللغويون في توثيق الراويات اللغوية نفس منهج المحدّثين من حيث صيغ التحمل وطرق الأداء، ومن حيث شروط القبول من حيث الإسناد خاصّة، وإن كانوا يختلفون عنهم في ضوابط قبول المتن، وفيما يلي بيان جانب من ذلك.

أوّلا: صيغ التحمّل وطرق الأداء:

صيغ تحمُّل الرواية وطرق أدائها عند اللغويين هي نفسها عند المحدّثين، ولا تختلف عنها إلاّ في القليل النادر، فهي عند المحدِّثين ثمانية أنواع: السماع من الشيخ، والقراءة عليه، والإجازة، والمناولة، والإعلام، والوصية، والمكاتبة، والوِجادة، وهي عند اللغويِّين ستَّة أنواع: السماع من لفْظ الشَّيخ، أو العربي، أو الملقن، أو الرواة، والقِراءة على الشيخ، والسماع من الشيخ بقراءة غيره، والإجازة، والكتابة، والوجدان. فزاد المحدِّثون المناولة والإعلام والوصيَّة.

على أنّ الأكثر استعمالا عند اللغويين من تلك الطرق السماع، ثم تليه الوجادة، بمعنى المرويات المكتوبة، وكلا الطريقين معتمد، ولو أنّ الوجادة لا ترقى من حيث الصحّة إلى درجة النقل بالسماع مباشرة، إلاّ أنّها صالحة للاحتجاج، وقد نقل ابن الأنباري الخلاف في المسألة بين اللغويين، فمنهم من يرى جوازها، لأنّ النبيّ كتب كُتُباً إلى الملوك، وأخبرت بها رسله، ونُزّل ذلك مَنْزلة قوله وخطابه، وكتب صحيفة الزكاة والدّيات، ثم صار الناسُ يُخْبرون بها عنه ولم يكن هذا إلاّ بطريق المناولة والإجازة، فدلَّ على جوازها.

---

[1]- نقله عنه السيوطي في **المزهر**: 48/1.

[2]- النكت على **مقدمة ابن الصلاح**: 327/3.

[3]- **نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر**: 230/1.

وذهب قومٌ إلى أنّها غيرُ جائزة، لأنّه يقول: أخبرني ولم يوجد ذلك، وهذا –كما قال ابن الأنباري– ليس بصحيح فإنّه يجوزُ لَمَنْ كتب إليه إنسان كتاباً وذكر له فيه أشياء أن يقول أخبرني فلان في كتابه بكذا وكذا ولا يكون كاذباً فكذلك المرء ههنا.[1]

فنرى هنا أنّ أهل اللغة استجازوا الاحتجاج بما ورد إليهم بتلك الطرق اعتمادا وتقليدا لصنيع المحدّثين الذين احتجوا ورووا في سننهم وصحاحهم أحيانا أحاديث لم تبلغهم إلاّ مناولة أو وجادة، وعمل بها الفقهاء، ونذكر هنا على سبيل المثال صحيفة همام بن منبه، وكتاب عمرو بن حزم في الصدقات، وصحيفة عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، وقد احتج بها بعض المحدّثين، وهكذا.

على أنّ فيها ضوابط عند المحدّثين اشترطت لقبولها، كما قال ابن حجر: "اشترطوا في صحّة المناولة اقترانها بالإذن بالرواية، وهي أرفع أنواع الإجازة. وكذا اشترطوا الإذن في الوجادة، والوصية بالكتاب، وفي الإعلام أن يعلم الشيخ أحد الطلبة بأنّني أروي الكتاب الفلاني عن فلان، وإلاّ فلا عبرة بذلك كالإجازة العامة، وللمجهول وللمعدوم على الأصح في جميع ذلك".[2]

ثانيا: أقسام الرواية عند اللغويين.

سار اللّغويون في تقسيمات الخبر من حيث عدد الرواة على مذهب الأصوليين وبعض المحدّثين المتأخرين من أهل المصطلح، فالروايات عندهم نوعان، متواترة، وآحاد، والآحاد منها مفيد للظن، وهذا بخلاف المحدّثين المتقدمين الذين لم تشتهر عندهم تلك القسمة، ولم يفرق غالبهم في وجوب العمل بالحديث بين المتواتر والآحاد.

على أنّ هذا التقسيم بالنسبة للروايات اللغوية نظري فقط، ولا أثر له في التطبيق العملي، إذ اللغة لا ترقى إلى درجة العقيدة من حيث الخطورة والأهمّية، والتي تحتاج في إثباتها إلى الدليل القاطع غير القابل للشك، وذلك ما يفيده المتواتر، فيكفي لقبول الراوية اللغوية غلبة الظن بصحتها، ولو كان من طريق واحد، ولا يشترط مشاركة غيره له، طالما أنّ المقبول في اللغة غلبة الظن، لا اليقين، وهو يحصل بنقل الواحد فقط، قال ابن الأنباري: "ويقبل نقل العدل الواحد، ولا يشترط أن يوافقه في النقل غيره، لأنّ الموافقة لا تخلو إما أن تشترط لحصول العلم أو لغلبة الظن، بطل أن يقال: لحصول العلم، لأنّه لا يحصل العلم بنقل اثنين، فوجب أن يكون بغلبة الظن، وإذا كان لغلبة الظن، فقد حصل غلبة الظن بخبر الواحد من غير موافقة".[3]

[1]– لمع الأدلة: ص 92.

[2]– نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر: 231/1.

[3]– لمع الأدلة: ص 85.

وإن كان قد خالف في الظاهر هذا المذهب حيث شرط في النقل الصالح للاستدلال أن يخرج ناقلوه من حدّ القلة إلى الكثرة، وهو المقصود بالمتواتر، قال: "فأمّا النقل -أي الصالح للاستدلال- فالكلام العربي الفصيح، المنقول النقل الصحيح، الخارج عن حدّ القلّة إلى الكثرة".[1]

وقد نرى أثر هذا القول في توقف الكثير من أهل اللغة في ألفاظ رواها نقلة ثقات، لكن لم يقطعوا بها لعدم شهرتها ولورودها من طريق واحد.

ومن أمثلة ذلك قول ابن دريد: "وقال قوم من أهل اللغة: لا تُسمى جُثَّة إلاّ أن يكون قاعداً أو نائماً، فأمّا القائم فلا يقال: جثته، إنّما يقال: قمته. وزعموا أنّ أبا الخطاب الأخفش كان يقول: لا أقول: جثة الرجل، إلاّ لشخصه على سَرْج أو رَحْل، ويكون معتمّاً. ولم يُسْمَع من غيره".[2]

وقال في موضع آخر: "وفيها: ذُكر عن أبي الخطاب الأخفش أنّه قال: الخَفْخُوف: طائر. وما أدري ما صحَّته، ولم يذكره أحدٌ من أصحابنا غيره".[3]

وقال السيوطي: "وفي أمالي ثعلب قال أبو الحسن الطوسي: إنّ المشايخ كانوا يقولون: كل ما رأيتَه بعينك فهو عَوَج بالفتح، وما لم تر بعينك يقال فيه: عوَجٍ بالكسر، وحكي عن أبي عمرو أنّه قال في مصدر عَوِج: عَوجاً بالفتح، ويقال في الدّين: عوَج، وفي العصا والحائط عَوَج، إلاّ أن تقول: عَوج عَوجاً، فحينئذ نفتح، ولم يقل هذا غيرُ أبي عمرو من علمائنا، وهو الّثقة".[4]

على أنّ لتعدّد الرواة أثر في قضية الترجيح بين الروايات عند الاختلاف أو التعارض، إذ يترجح ما رواه الأكثر على ما رواه الأقل أو الواحد الفرد، قال ابن الأنباري: "أمّا الترجيح في النقل فيكون في شيئين: أحدهما الإسناد، والآخر المتن، فأمّا الترجيح في الإسناد فأن يكون أحد الناقلين أعلم من الآخر، أو تكون النقلة في أحدهما أكثر من الآخر".[5]

وهذان القيدان معتبران عند المحدّثين للترجيح بين الروايات، لكنها ليست قاعدة مطردة، بل لكلّ حديث حكم خاصّ وقرائن قد تتخلف معها تلك القاعدة العامة، فيقدمون أحيانا حديث الواحد على الجماعة، أو حديث الأقل ضبطا على من هو أقوى حفظا إنّ ثبت خطؤه مثلا في ذلك الحديث بعينه.

---

[1]- **لمع الأدلة**: ص 81. الإغراب: ص 46.

[2]- **جمهرة اللغة**: 17/1.

[3]- المصدر نفسه: 30/1.

[4]- **المزهر في علوم اللغة**: 104/1.

[5]- **لمع الأدلة**: ص 136.

قال ابن حجر: "ووجوه الترجيح كثيرة لا تنحصر ولا ضابط لها بالنسبة إلى جميع الأحاديث، بل كلّ حديث يقوم به ترجيح خاصّ، وإنّما ينهض بذلك الممارس الفطن الذي أكثر من الطرق والروايات ولهذا لم يحكم المتقدمون في هذا المقام بحكم كلّي يشمل القاعدة بل يختلف نظرهم بحسب ما يقوم عندهم في كلّ حديث بمفرده، والله أعلم".[1]

ثالثا: شروط قبول الروايات اللغوية:

يصنف اللغويون الروايات من حيث الصحّة والضعف إلى قسمين رئيسين، مقبولة، ومردودة، على طريقة الفقهاء، إذ أنّ للمحدّثين عموما قسمة ثلاثية: صحيح، حسن، وضعيف.

والمقبول من الروايات عند أهل اللغة ما استوفى جملة من الشروط في الإسناد والمتن، هي كالآتي:

الشرط الأوّل: اتّصال السند:

يشترط لقبول الرواية من حيث الإسناد عدالة الراوي وضبطه، وقد تقدّم الحديث عنهما في المطلب السابق، ويضاف إليهما شرط اتصال السند، من أوّله إلى منتهاه، ولذلك لم يقبل اللغويون الأخبار المنقطعة، أو ما سمّوه المرسل بإطلاق لغوي، إذ هو غير المرسل عند المحدّثين، وهو الذي يختصّ في الغالب عندهم بما يرويه التابعي عن رسول الله عليه السلام دون ذكر الصحابي، قال ابن الأنباري: "المُرْسل هو الذي انقطع سنَدُه، نحو أن يَرْوِيَ ابنُ دريد عن أبي زيد، وهو غيرُ مقبول، لأنّ العَدالة شرطٌ في قبول النَّقْل، وانقطاعُ سَنَد النَّقْل يوجب الجَهْل بالعَدَالة فإن من لم يُذْكَر لا يُعرف عدالته".[2]

ومن المواضع التي يظهر فيها هذا الموقف من الروايات المنقطعة قول ابنُ دُرَيد: "سمعت عبد الرحمن ابن أخي الأصمعي يقول: أرض جلْحظاء -الظاء معجمة والحاء غير معجمة- وهي الصُّلْبَة التي لا شَجَرَ بها، وخالفه أصحابُنا فقالوا: الجلْخطَاء بالخاء معجمة فسألته فقال: هذا رأيتُه في كتاب عمّي. قالْ ابنُ دريد: وأنا أَوْجَل من هذا الحَرْف وأخافُ ألا يكون سَمعه".[3]

الشرط الثاني: أن يكون للرواية أصل من القرآن والسنّة الصحيحة:

يشترط لقبول الراوية غير المشهورة خاصّة أن يكون لها أصل من القرآن الكريم، أو السنّة الصحيحة، فيما يعرف بغريب القرآن أو غريب السنّة، إذ يعد القرآن والسنّة مصدران محتج بهما في اللغة، ولو كان اللفظ نادر الاستعمال عند العرب، أو له أصل غير عربي.

---

[1]- علي بن حجر العسقلاني، **النكت على كتاب ابن الصلاح**، 712/2.

[2]- **لمع الأدلة**: ص 90.

[3]- جمهرة اللغة: 198/2.

من ذلك إبدال حرف الهاء حاء في بعض الكلمات، حيث استدل ابن دريد على جوازه بوروده في الحديث، ولكن علّق الجواز على شرط صحته، قال: "ويقال: طَهَرَه وطَحَره، إذا أبعده، كما يقولون: مَدَهَه ومَدَحَه، وأشباه هذا كثير في قلب الهاء حاءً والحاء هاء.

وذكروا أنّ النبيّ صلّى الله عليه وسلّم قال لعمّار: "وَيْهَكَ ابنَ سُمَيَّة"[1]، فإنّ كان هذا الحديث محفوظاً، فالحاء إذا قلبت هاءً من أفصح اللغات، وليس يلزم هذا في كلّ موضع إنّما يجب أن يؤخذ بالمسموع عن العرب. وقد سمّت العرب طاهراً ومطهِّراً وطهَيْراً".[2]

على أنّ عددا من معاني الألفاظ استدل لها بأحاديث لا أصل لها، ولذا وجب النظر في صحّة الحديث الوارد في معاجم اللغة قبل الاحتجاج به، ومن ذلك ما ورد في معنى كلمة: (طخاء)، قال ابن دريد: "ووجد فلانٌ على قلبه طَخاءً شديداً، إذا وجد كَرْباً. وفي الحديث: " من وجد على قلبه طَخاءً فليأكل السَّفَرْجَل".[3]

وهذا الحديث لا أصل له، ولم يرد في كتب الحديث المعتبرة.

الشرط الثالث: عدم الشذوذ:

المقصود بعدم الشذوذ ألا يخالف الراوي من هو أحفظ منه أو أكثر عددا مخالفة لا يمكن معها الجمع بين الراويتين، وليست علة الردّ هي مجرّد التفرد، فما يرويه الثقة العارف بلغة العرب مقبول ولو تفرد بروايته -كما تقدم-، إلاّ أنّ مخالفته لمن هو مثله أو أعلم منه قرينة توحي بوجود خطأ فيما رواه، إذ يفترض ألا يخالف من هو أولى منه حفظا أو عددا، يقول السيوطي في تعريف الأفراد: "وهو ما انْفَرَدَ بروايته واحدٌ من أهل اللغة ولم ينقله أحدٌ غيره، وحكْمُه القبول إن كان المتفرّد به من أهل الضَّبْط والإتقان، كأبي زيد والخليل والأصمعي وأبي حاتم وأبي عبيدة وأضرابهم، وشرْطُه ألاَّ يخالفه فيه مَنْ هو أكثر عدداً منه".[4]

ومن أمثلة ما ردّ لمخالفته المشهور عن أهل اللغة، قول ابن دريد: "وزعم قوم من أهل اللغة أنّ السُّوَر كرام الإبل، واحتجّوا فيه ببيت رجز لم أسمعه من أصحابنا".[5]

ومن ذلك قوله: "والطَّوْقَة: أرض تستدير سهلةً بين أَرَضِينَ غِلاظ، جاءت في بعض اللغات والشعر الجاهلي، ولم أسمعها من أصحابنا".[1]

---

[1]- وجدت الحديث بلفظ: "ويحك"، أخرجه أحمد بسند صحيح في المسند من حديث عبد الله بن الحارث قال : إني لأسير مع معاوية في منصرفه من صفين بينه وبين عمرو بن العاص قال فقال عبد الله بن عمرو بن العاصي يا أبت ما سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول لعمار ويحك يا بن سمية تقتلك الفئة الباغية قال فقال عمرو لمعاوية ألا تسمع ما يقول هذا فقال معاوية لا تزال تأتينا بهنة أنحن قتلناه إنما قتله الذين جاؤوا به..161/2.

[2]- جمهرة اللغة: 419/1.

[3]- المصدر نفسه: 323/1.

[4]- **المزهر في علوم اللغة:** 100/1.

[5]- المصدر نفسه: 393/1.

قد ادعَنْكَرَتْ بالسّوء والفُحْش والأذى ... أُسَيماؤك ادعنكارَ سيلٍ على عمرِو

"هذا البيت لم يعرفه البصريون وزعم أبو عثمان أنّه سمعه ببغداد، ولا أدري ما صحّته".[2]

ومن الأمثلة قوله: "والهَرْو لا أصل له في العربية إلاّ حرف واحد جاء به أبو مالك فقال: تقول العرب: هرَوْتُ اللحم أهروه هَرْواً، إذا أنضجته، وخالفه سائر أصحابنا وأهل اللغة فقالوا: هرأتُ اللحمَ وأهرأته أهْرَؤه هَرْءاً، إذا أنضجته، مهموز لا غير".[3]

الشرط الثالث: موافقة الرواية للقياس ولأبنية العرب:

يستعمل اللغويون القياس أو أبنية العرب لمعرفة صحّة المرويات غير المشتهرة أو ما لم يتصل منها بنقل صحيح.

وقال ابن جني: "لم نقطع على الفصيح يُسْمَع منه ما يخالفُ الجمهور بالخطأ ما دام القياسُ يَعْضُده فإن لم يَعْضُده كرَفْع المفعول والمضاف إليه وجرّ الفاعل أو نصبه فينبغي أن يردّ لأنّه جاء مُخالفاً للقياس والسماع جميعاً".[4]

ولذلك أمثلة كثيرة، ويعبر على هذه الحالة بعبارات مختلفة منها:

لا يوافق أبنية العرب: ومثال ذلك قول ابن دريد في لفظ (عتص): "والعَتَص فعله ممات، وهو -زعموا- كالاعتياص، وليس بثَبْت؛ لأنّ بناءه بناء لا يوافق أبنية العرب".[5]

ليس بالمأخوذ به: مثاله قول ابن دريد: "والكَهاة: الناقة الواسعة جلد الأخلاف؛ ناقة كَهاة، لا جمع لها من لفظها، وقال بعض أهل اللغة: كَهَوات، وليس بالمأخوذ به. قال طرفة:

فمرّت كَهاةٌ ذاتُ خَيْفٍ جُلالةٌ   عقيلةُ شيخٍ كالوَبيل يَلَنْدَدِ".[6]

ليس يثبت: مثال ذلك قول ابن دريد: "وجَعْثَق: اسم، وليس بثَبْت لأنّ الجيم والقاف لم يجتمعا في كلمة إلاّ في خمس كلمات أو ستّ".[7]

---

[1]- المصدر نفسه: 19/2.

[2]- المصدر نفسه: 191/2.

[3]- المصدر نفسه: 450/1.

[4]- **الخصائص**: 387/1.

[5]- **جمهرة اللغة**: 190/1.

[6]- المصدر نفسه: 56/2.

[7]- المصدر نفسه: 138/2.

ليس له نظير في الكلام: مثاله قول ابن دريد: "وأمّا فَعْلِل فلم يجئ إلاّ نَرْجِس، وهو فارسيّ معرَّب. وقد ذكره النحويون في الأبنية وليس له نظير في الكلام. فإن جاءك بناء على فَعْلِل في شعر قديم فاردده فإنّه مصنوع، وإن بنى مولَّد هذا البناء واستعمله في شعر أو كلام فالردُّ أَوْلى به".[1]

ليس بعربي صحيح: مثاله قول ابن دريد: "والجَزير: لغة يتكلم بها عرب السَّواد، يقولون: هذا جَزير القرية، أي قيّمها، وليس بعربي صحيح".[2]

ليس باللغة العالية: مثاله قول ابن دريد: "ويقال: رجل نَفّاج، إذا كان كذّاباً، وليس باللغة العالية".[3]

ليس بعربي محض: مثاله قول ابن دريد: "وقولهم: رجل ماجن كأنّه أَخذ من غلَظ الوجه وقلّة الحياء، وليس بعربيّ محض".[4]

ليس هذا بشيء: مثاله قول ابن دريد: "وذهب قوم إلى حَنَك الغُراب، يريدون لَحْيَيْه ومِنقاره وليس هذا بشيء. قال أبو حاتم: قلت لأمّ الهيثم: كيف تقولين أشدّ سواداً من ماذا؟. قالت: من حَلَك الغراب. قلت: أتقولينها من حَنَك الغراب؟. فقالت: لا أقولها أبداً. ".[5]

الشرط الرابع: عدم مخالفة الرواية للواقع:

يعتمد علماء اللغة أحيانا على الواقع التاريخي للتحقق من صحّة بعض الألفاظ لاسيما عند اختلاف الروايات، ومن ذلك ترجيح ابن دريد لعبارة "جفينة" في إحدى الأبيات مقابل عبارة "جهينة" مع أنّ هذه الأخيرة هي الأشهر على الألسنة، وذلك لمخالفتها للواقع التاريخي، قال: "وقد سمّت العرب غُصْناً وغُصَيْناً. وأحسب أنّ بني غُصَيْن بطن منهم. ويُروى هذا البيت:

تُسائلُ عن غُصَيْنٍ كلَّ رَكْبٍ ... وعند جُفَيْنَةَ الخَبَرُ اليقينُ

هكذا رواه ابن الكلبي وحمّاد الراوية ونظراؤهم، وروى قوم: وعند جُهَيْنَةَ الخبرُ اليقينُ، وليس بشيء، لأنّ غُصَيْناً أحد بني جَوْشَن وهم بُطين من بني عبد الله بن غَطَفان، وجُفينة يهوديّ خمّار كان يمضي إليه، وله حديث".[6]

وهذا المقياس في النقد لدى اللغويين معمول به عند المحدّثين، إذ يجعلون من أسباب ضعف الحديث أو الحكم بوضعه مخالفته ومعارضته للحقائق التاريخية الثابتة، يقول حمزة المليباري: "ومن المعلوم أنّ في جملة أخبار الآحاد ما يفيد القطع بكذبه، وفيها ما يفيد القطع بصدقه، وفيها ما يفيد الظّنّ بكذبه، كما يفيد الظّنّ بصدقه، وفيها ما تعتريه

---

[1]- المصدر نفسه: 170/2.

[2]- المصدر نفسه: 223/1

[3]- المصدر نفسه : 244/1.

[4]- المصدر نفسه: 248/1.

[5]- المصدر نفسه: 292/1.

[6]- جمهرة اللغة: 498/1.

ريبة، وكلّ هذا واقع تبعاً للقرائن التي تحتفّ به. فإذا نقل أحد الكذّابين خبراً يخالف الواقع وينافي التاريخ بشكل واضح فإنّ ذلك يفيد الجزم بكذبه عند من يعلم ذلك، وكذلك إذا نقل العدل التقي الموثوق المعروف بعنايته بطلب العلم وضبطه حديثاً وافق الواقع أو النص الثابت أو عمل الأمة أو عمل بعضهم ثم اشتهر ذلك الحديث لدى ثقات الحفاظ فإنّه يفيد أيضاً القطع بصحته".[1]

خاتمــة

يمكن في ختام هذا البحث تحرير الملاحظات الآتية:

-اهتمام علماء اللغة بنقد الروايات سندا ومتنا.

-تأثّر اللغويين بمناهج ومقاييس النقد لدى المحدّثين، مع تجوّزهم في شرط العدالة، لعدم تعلّق اللغة بالتشريع مباشرة.

-تميّز اللغويين عن المحدّثين بضوابط في النقد لم يعملها المحدّثون، منها اشتراط كون الراوي عربيا أصيلا، وليس من المولدين، وهذا لمنع اختلاط اللفظ العربي الفصيح بغيره.

-يظهر فضل علماء الحديث على اللغة، في جهودهم التي ميّزوا بها صحيح السنّة من ضعيفها، حيث اعتمدت الروايات الصحيحة في تأصيل بعض الألفاظ والمباني إلى جانب القرآن الكريم.

---

[1] – حمزة عبد الله المليباري، **علوم الحديث في ضوء تطبيقات المحدّثين النقاد**، ترقيم المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع: ص 38.

تحليل الأسئلة التقويمية المتضمّنة في كتب الرياضيات

للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي

على ضوء المستويات المعرفية بحسب تصنيف بلوم

د. إبراهيم أحمد الشرع
كلّية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقويمية المتضمّنة في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس، شملت العيّنة ستة كتب، واستخدمت وحدة التحليل الفقرة الدالة على سؤال لتصنيف الأسئلة بحسب مستويات بلوم المعرفية، وقد تمّ التحقّق من الصدق والثبات.

أظهرت النتائج أنّ نسب توفّر المستويات المعرفية في كتاب الصفّ الرابع هي: 54.01%، 30.54%، 5.66 %، 4.48%،، 2.95%، 2.36 % الفهم والتطبيق والتحليل والتذكّر والتركيب والتقويم على الترتيب، ونسبتها في الصفّ الخامس كانت: 66.61%، 19.18%، 4.79%، 3.95%، 3.28%، 2.19% الفهم والتطبيق والتركيب والتحليل والتذكّر والتقويم على الترتيب، وجاءت نسبتها في الصفّ السادس: 62.87%، 19.32%، 6.97%، 6.18%، 2.38%، 2.30% الفهم والتطبيق والتحليل والتذكّر والتركيب والتقويم على الترتيب. وبلغت النسب في الصفوف مجتمعة 61.94 %، 22.15%، 5.55%، 4.70%، 3.36%، 2.30% لمستويات: الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتذكّر، والتركيب، والتقويم على الترتيب. وبلغت نسبة أسئلة المهارات العليا 11.21%، ونسبة الأسئلة التي تقيس المهارات الدنيا 66.64%.

وعلى ضوء النتائج يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بزيادة عدد الأسئلة التقويمية التي تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم في الكتب الثلاثة، وضرورة الاهتمام بتضمين كتب الرياضيات مشكلات رياضية تنمّي قدرات الطلبة في العمليات العقلية العليا، وزيادة نسب أسئلة قياس المستويات العقلية العليا بالتدريج عبر كتب الرياضيات المقرّرة للصفوف.

Summary

This study aimed to analyze assessment questions included in the mathematics textbooks for the fourth, fifth and sixth grades. The sample included six books. The unit of analysis was the paragraph function to classify the questions according to Bloom's cognitive levels. Validity and reliability were verified.

The results revealed that the ratios of cognitive levels in the fourth grade book were: 54.01%, 30.54%, 5.66%, 4.48%, 2.95% and 2.36% understanding, application, analysis, remembering, synthesis and evaluation, respectively. In the fifth grade they were: 66.61%, 19.18% , 4.79%, 3.95%, 3.28% and 2.19% understanding, application, synthesis, analysis, remembering and evaluation, respectively, and the percentages in the sixth grade were: 62.87%, 19.32%, 6.97%, 6.18%, 2.38%, 2.30% understanding, application, analysis, remembering, synthesis and evaluation respectively. The percentages of combined grades were 61.94%, 22.15%, 5.55%, 4.70%, 3.36%, and 2.30% for comprehension, application, analysis, remembering, synthesis, and evaluation respectively. The percentage of higher order skills questions was 11.21%, while it was 66.64% for lower order thinking skills.

In the light of the results, the researcher recommends the need to increase the number of assessment questions that measure levels of analysis, synthesis and evaluation in the three books, and the need for more attention to include problem solving questions in mathematics textbooks that develop students' higher order thinking skills, and to increase the ratios of questions that measure higher order skills gradually through classes’ mathematics textbook.

المقدّمة

إنّ الانتقال من المدرسة السلوكية إلى المعرفية التي اهتمت بالمتعلّم، وأنماط تفكيره والتركيز على تعزيز المهارات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتقويم، يستلزم أن ينعكس في أدوات تحقيقها؛ وأهمّ هذه الأدوات هي المناهج عبر الكتب المدرسية التي تدرَّس للطلبة.

ففي السابق كان دور المدرسة يركّز على تزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف والحقائق في فروع المعرفة المختلفة، وبعد التطوّر المعرفي المتسارع تغيّر دورها وأصبح منصبًّا على إعداد الطلبة للحياة، وتنمية مهارات تفكيرهم، وإكسابهم المقدرة على حلّ المشكلات، وطرائق اكتساب المعرفة، بدلا من حشو أدمغتهم بالمعلومات التي سرعان ما تضيع أو ينساها الطلبة، خاصّة عندما لا ترتبط تلك المعلومات باهتماماتهم ولا تلبي حاجاتهم الحياتية.

وتحقيقًا لذلك فقد تبنّت وزارة التربية والتعليم مجموعة من الإجراءات للعمل على تحقيق جوانب النموّ الشامل لدى الطلبة من خلال التوجه نحو تطبيق استراتيجيات التقويم الأصيل واستخدام أدواته بفاعلية، والتركيز على الكفايات، وتحقيقا لذلك بدأت الوزارة بتدريب المعلّمين على ذلك، لتمكينهم من تنمية مهارات التفكير وحلّ المشكلات لدى طلبتهم للنهوض بتعلّمهم وإكسابهم مهارات التفكير وتعزيز القدرات العقلية العليا لديهم. (الأردن/ وزارة التربية والتعليم، 2004).

كلّ ذلك لا يمكن له أن يتمّ بمنأى عن عناصر عملية التدريس الرئيسة (المعلّم والطالب والكتاب)، والعمل على توفير بيئة حلّ المشكلات، ليمارس فيها الطلبة مهارات التفكير والتأمّل لتمكينهم من بناء معرفتهم بأنفسهم. وعليه، فقد ظهرت الحاجة إلى تزويد الطلبة بخبرات تعلّمية تمدّهم بأدوات التفكير، لذا كان لابد من إعادة النظر في

الأهداف التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها عند الطلبة، وبالتالي فإنّ دراسة الأهـداف التعليميـة يُعـدّ أمـرا ضـروريا مـن حيث تنوّعها وتسلسلها الهرمي، وصياغتها بصورة سلوكية، ومعرفة المتوقّع من نتائجها(النور، 2007).

ويرى كثير من التربويين ضرورة توفّر مجموعة من المواصفات عند صياغة الأهداف منها: الوضوح والتحديـد، والمحتوى المراد قياسه، ومناسبتها لمستوى الطلبة، وأن تكون قابلة للملاحظة والقياس، وتجسّـد نـواتج الـتعلّم، ويعبّـر عنه بمستوى مناسب من العمومية (النـور، 2007؛ سـعادة وإبـراهيم، 2010، أبـو زينـة وعبابنـة، 2007؛ Jacobs, 2004)، وأن تكون قابلة للتعلّم من الطلبة المعنيين بها، ولا يشتمل على أكثر من محتوى معرفي.

ونتيجة لذلك أكّد عدد من الباحثين على أهمّية الكتاب المدرسي، وعَدُّوه أداة المنهاج (أبـو زينـة، 2010؛ أبـو علي، 1989؛ ثابت، 2000؛ الشرع، 2010؛ رمضان، 2005)، حيث أنّه يشتمل على أنشطة تثير اهتمـام الطلبـة، وتحفزهم على التفكير، ويرجع إليه المعلم والطالب لمعرفة عناصر المعرفة المطلوبة، ومـن خلالـه يتحـدّد مجـال المعرفـة المقدمة للطالب وتتابعها وعمقها (ثابت، 2000). كما أنّه يشتمل على مسائل متنوعة لتثبيـت مـا يتعلّمـه الطالـب، وتنمّي تفكيره، وتعزز قدراته العقلية وإكسابه المهارات المختلفة، وتساعد الطالب على تقـويم تعلّمـه ذاتيـا (عيـوري، 2004). ويعد الكتاب بمثابة الوعاء الحقيقي للخبرات والمعرفة (الشرع، 2010)، من خلال ما يُقدم فيه مـن محتـوى لتشكل مادة التعلّم لطلبة صفّ معين (Ornstein & Hunkins, 1988)

وبشكل أساسـي يلعـب الكتـاب المدرسـي دورا رئيسـا في عمليـة تقـويم تعلّـم الطلبـة، فأصـبحت الـدروس والوحدات تنتهي بأسئلة تقويمية تساعد الطلبة على مراجعة الموضوعات، كما أضيف اختبار ذاتي في نهاية كلّ وحـدة تمكن الطالب من تقويم تعلّمه ذاتيا. وتظهر أهمية الأسئلة التقويمية كونها تكشف مقـدار مـا تعلّـم الطالـب وتشـكّل مجالا واسعا لتطبيق ما تعلّمه، وتعمل على توسيع مداركه وتعزز قدراته، ومقدرته على توظيف ما تعلّمـه في المواقـف الحياتية المختلفة. كما أنّها تبين جوانب الضعف لدى الطلبـة فـتمكن المعلـم مـن التخطـيط لمعالجتهـا. وكلمـا كانـت الأسئلة التقويمية في الكتاب قريبة من أسئلة حلّ المشكلات والاستدلال، فإنهـا تعمـل علـى تنميـة مهـارات الـتفكير العليا، وبالتالي تعزز ثقة الطالب بنفسه، وتشعره بتحقيق ذاته (عيوري، 2004).

ونظرا لأهمية الكتب المدرسية ومنها كتب الرياضيات، فقد حظيت باهتمام وزارة التربية والتعليم؛ إذ أوصى مؤتمر التطوير التربوي في عمان سنة (1987) بضرورة اهتمام لجان تأليف كتب الرياضيات لتلبي حاجات الطلبة، وتنمّي لديهم مهارات التفكير الناقد، وحلّ المشكلات (الأردن/ وزارة التربية والتعليم، 1987). وعليه، ينبغي أن يُقدّم كتاب الرياضيات للطلبة محتوى تعليميًا يحقّق المعايير العالمية التي أصبحت تركّز على تنمية التفكير الناقد National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000).

ولتحقيق الغرض من الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات، ينبغي أن يتضمن المحتوى أسئلة تقـيس مسـتويات التفكير العليا وأسئلة العصفّ الذهني Brain storming أو أسئلة جدلية Cue question تشـجّع الطالـب علـى اتخـاذ

القرارات والتحيز لوجهة نظر معينة، وتحفزه على ممارسة جميع ألوان التفكير في المجال المعرفي وخاصّة مستويات التفكير العليا (Group center for resource management,2007). هذا وقد أجريت العديد من الدراسات في تقويم كتب الرياضيات في الأردن من جوانب مختلفة، ومتغيرات متنوعة. فقد أظهرت نتائج دراسة ثابت (2000) أنّ أهداف كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي بشكل عام متحققة بدرجة متوسطة وبنسبة (65%). وبينت دراسة الشرع (2010) أنَّ تقدير معلمي الرياضيات التقويمي للنتاجات التعلّمية والأنشطة في محتوى كتاب الرياضيات للصفّ الثامن جاءت بدرجة متوسطة، وجاء تقديرهم التقويمي لمجال التقويم ووسائله وأساليبه مرتفعا.

وحلّلت دراسات أخرى كتب الرياضيات من جوانب مختلفة، لما لهذه الكتب من أهمية كبيرة في نجاح العملية التعلّمية التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية. فأجرت العبيدان دراسة حلّلت خلالها كتب الرياضيات للصفّ الرابع في السعودية في ضوء المعايير العالمية لمنهج الرياضيات (NCTM)، وتوصلت إلى أنّ نسبة مظاهر التفكير المنطقي والبرهان 8.5%، ونسبة مظاهر حلّ المشكلات 6.5%. وحلّل الرشيدي كتاب الرياضيات للصفّ الحادي عشر من المرحلة الثانوية في ضوء نظرية التعلّم المستند إلى عمليات الدماغ، وبيّنت أنّ الكتاب لم يستخدم عمليات التفكير جانبي الدماغ بشكل متساو، ولم يولِ الكتاب اهتماما لاستخدام بعض عمليات التفكر المستندة على جانبي الدماغ. وأشار خشان (2004) إلى عدم توفر معيار حلّ المسألة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا للصفوف من الصفّ الثامن وحتّى الصفّ العاشر في الأردن في ضوء معايير NCTM.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي حلّلت بعض كتب الرياضيات من جوانب مختلفة، للوقوف على مدى تحقّق أو توفّر الجوانب المبحوثة في الكتب موضع الدراسة، إلاّ أنّ معظم هذه الدراسات تناول تحليل المحتوى بشكل عام للتعرّف على ما يوفره من العناصر المبحوثة، وقلّما وجدت دراسات تناولت تحليل الأسئلة التقويمية المتضمّنة في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس للكشف عما إذا كانت هذه الكتب تنمّي مهارات التفكير العليا، وذلك لتحقيق الغاية من تطوير كتب الرياضيات لتتواءم والمتغيرات الحديثة من حيث التركيز على تحقيق كفايات الطلبة وتحسين أداءهم في الرياضيات في التقويمات الوطنية والعالمية مثل: TIMSS؛ إذ تشير نتائج الطلبة الأردنيين في هذا الامتحان إلى تدني متوسط مستوى أداء الطلبة في حلّ المشكلات مقارنة بالمتوسط العالمي (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2006).

وللوقوف على ما يحتويه الكتاب من أسئلة تقيس مستويات التفكير المختلفة، لابدّ من تحليل الأسئلة التقويمية للكشف عن أنماط هذه الأسئلة وتحليل مستوياتها، لإظهار المستويات التي تقيسها من أجل توفير البيانات والمعلومات عن درجة توفر النتاجات التعلّمية المنشودة ومستوياتها لصناع القرار.

ويوفر التحليل أيضا، معلومات تساعد في رسم السياسيات التربوية وتطويرها ووضع البرامج المناسبة للكتب المدرسية (حسين، 1983؛ Posnor, 1995). لذا جاءت هذه الدراسة لتحلّل طبيعة الأسئلة التقويمية المتضمّنة في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس على ضوء تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية، والوقوف على

نسب الأسئلة التي تقيس مسويات التفكير العليا في هذه الكتب، لما له من أهمية كبيرة في كشف تتابع المعرفة بين الكتب وعمقها، ومدى أهميتها في تنمية مهارات التفكير العليا وحلّ المشكلات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

برز الاهتمام بتطوير كتب الرياضيات وتحديثها بصورة جلية بعد المؤتمر الوطني الذي انعقد في عمّان 1987، حيث كان من أبرز توصياته إيلاء الأهمية لإعداد الطلبة لمواجهة المشكلات، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والرياضي، ومهارات التفكير العليا (الأردن/ وزارة التربية والتعليم، 1987). ولتحقيق ذلك أخذت وزارة التربية والتعليم على عاتقها توفير الأدوات لتحقيق هذه الرؤى ومن أهمها العمل على تطوير الكتب المدرسية بعامة وكتب الرياضيات بخاصّة، حيث كانت كتب الرياضيات هي الأولى التي تم تطويرها، ورافق ذلك تدريب المعلمين، وعقد ورش العمل والدورات لتنفيذها وتقديم التغذية الراجعة حولها. إلا أنّ الأمر ركز حينها على تعديلات طالت بعض موضوعات الكتب، وتحسين إخراجها من طباعة وصور وتلوين وغيرها.

وربما كان الأولى هو إعادة النظر في طبيعة الأسئلة التقويمية المتضمّنة فيها والتي تمثل الأساس لعملية التطوير، من أجل تحقيق التوصيات المتعلّقة بجانب تطوير أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة وقياس مقدرتهم على ممارسة مهارات التفكير العليا، من خلال تضمين الكتب أسئلة من نوع حلّ المشكلات، وتنمّي مهارات التفكير العليا، وقياس الكفايات بدلا من قياس المعرفة في مستوياتها الدنيا. إلاّ أنّ هذا الأمر لم يلقَ الاهتمام والتركيز المناسبين، على الرغم من إضافة دروس كاملة في الكتب تتضمن مراجعة كاملة للوحدة على صورة أسئلة تقويمية، ودروس بصورة اختبار ذاتي للطالب، إلاّ أنّ هذه الأسئلة بقيت تدور في فلك ما ورد في أسئلة الدروس السابقة ومضمونها.

وحتّى تكون أسئلة الكتب التقويمية، أداة تقويم حقيقية تكشف عن مهارات التفكير العليا، ينبغي أن تقيس هذه الأسئة كفايات الطلبة على حلّ المشكلات الحياتية، وأن تشتمل هذه الكتب على نسب مناسبة من أسئلة التقويم هذه. من هنا برزت مشكلة هذه الدراسة لمعرفة مدى تضمين كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي لأسئلة تقويم تقيس الكفايات ومهارات التفكير العليا، وتحديدا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس " **ما المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية المتضمّنة في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية على ضوء تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية**؟" وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما النسب المئوية لتكرار المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية المتضمّنة في كلّ كتاب من كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف في المجال المعرفي؟

2- ما النسب المئوية لتكرار المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي (مجتمعة) وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف في المجال المعرفي؟

3- ما النسب المئوية لتكرار المستويات المعرفية (الدنيا والمتوسطة والعليا) المتضمّنة في الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي مجتمعة ؟

أهمّية الدراسة:

بعد أن وجّه النقد لكتب الرياضيات القديمة، إذ انصبّ تركيزها على الحقائق والتدريب الآلي وحفظ النظريات، وعدم تركيزها على تنمية مهارات التفكير العليا، وبناء الحجّة وتقديم التبريرات المقنعة (أبو زينة، 2010)، فقد أصبحت عملية تحليل كتب الرياضيات على درجة عالية من الأهمية لتحديد المواطن التي تحتاج إلى تعديل أو تطوير بما يوفر للطلبة خبرات رياضية تنمّي لديهم مهارات التفكير العليا.

ولما كانت كتب الرياضيات أحد أهمّ المكونات للمنهاج وأدواته الرئيسة، فمن خلالها يعمل الطلبة والمعلمون معا لتحقيق الأهداف التربوية. ونظرا لتدني مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات في المدرسة، وتدني مستوى أدائهم في الامتحانات العالمية مثل TIMSS، بات من الضرورة بمكان إعادة النظر في المواقف التي تتيح للطلبة ممارسة مهارات التفكير في كتب الرياضيات وأفضل ما تتمثل هذه المواقف فيه هو الأسئلة التقويمية، وهل هذه المواقف تنمّي لدى الطلبة الكفايات التي تؤهلهم لمنافسة الطلبة مَن هم في مثل أعمارهم في الدول الأخرى. وهو ما يُعدّ مؤشرا مهما لإعادة النظر في كتب الرياضيات، وما إذا كانت هذه الكتب تنمّي مهارات التفكير وحلّ المشكلات والاستقصاء.

لذا، تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة الدراسية التي تستخدم هذه الكتب، حيث أنّ هذه المرحلة هي مرحلة تشكيل المفاهيم وتأسيسها لدى الطلبة، ومن ناحية أخرى أهمية الكتب نفسها إذ تعد من الكتب الحديثة بعد تنفيذ مراحل التطوير التربوي، الأمر الذي يجعل عملية تحليل هذه الكتب غاية في الأهمية لأنّها الخطوة الرئيسة السابقة لعملية التقييم، والتي يمكن أن توضع بين يدي صنّاع القرار للعمل على تطوير الكتب بما يتفق مع التوجهات التربوية الحديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الرياضي وحلّ المشكلات، وغيرها من أنماط التفكير ومظاهره. وفي حدود اطلاع الباحث عدم وجود دراسات تناولت تحليل مستويات الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الرابع والخامس والسادس في الأردن. وبذلك ربما تساهم هذه الدراسة في كشف التتابع الرأسي للمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات عبر وحدات الكتاب والصفوف المختلفة، وقد تكشف عن مستوى الكفايات التي تقدم للطلبة.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات لطلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، بغية التعرف إلى مدى مراعاة هذه الأسئلة لمستويات المجال المعرفي بحسب

تصنيف بلوم للأهداف، وما إذا كانت الأسئلة التقويمية المتضمّنة في هذه الكتب تراعي العمليات العقلية العليا، وذلك انسجاما مع التوصيات المنبثقة عن التطوير التربوي، والتوجه نحو اقتصاد المعرفة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

فقرة السؤال: عبارة أو جملة استفهامية، أو جملة تتطلّب تقديم استجابة لفظية أو كتابية أو البحث في قضية معينة. وفي هذه الدراسة هو كلّ سؤال جاء بشكل مستقل أو فقرة من فقرات سؤال متعدد الفروع (أ، ب، ج،...)، أو فقرة من سؤال موضوعي (سواء كان من أسئلة اختيار من متعدد أو صواب وخطأ أو المقابلة أو إكمال الفراغ) أو تكملة خلايا في جدول معين.

الأسئلة التقويمية: هي الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير المختلفة وتبين جوانب القوة ومواطن الضعف في تعلّم الطالب. وفي هذه الدراسة هي الأسئلة الموجودة في نهاية كلّ درس من دروس الكتاب أو في نهاية الوحدة، أو الأسئلة التي جاءت في نهاية الوحدة تحت عنوان اختبار ذاتي.

تحليل المحتوى: طريقة منظمة وموضوعية تُستخدم للاستدلال على خصائص محدّدة للمحتوى (موضع اهتمام الباحث أو المحلّل) تقود إلى تزويد المحلّل بالمعرفة والمعلومات التي يبحث عنها، وهو أسلوب يستخدم للسير في المناهج وفق أهداف محدّدة يستند على وحدة تحليل معينة لرصد مدى شيوع ظاهرة أو مفهوم أو فكرة لتحديد اتجاه التطوير (اللقاني والجمل، 2003). وفي هذه الدراسة حلّل المحتوى باستخدام أداة التحليل المعدة لأغراض الدراسة بعد تحديد تعريف كلّ مستوى من المستويات الستة في المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية؛ وقد اعتمدت الدراسة التعريفات المجمع عليها في الأدب التربوي لتعريف المستويات الستة لتصنيف بلوم للمجال المعرفي (سعادة وإبراهيم، 2010؛ Shorser, Undated ؛ عطية، 2007 ؛ أبو زينة، 2010)

التذكّر: هو مستوى السؤال الذي تتطلّب إجابته تذكّر أو استرجاع الطالب لمعلومة معينة (مفهوم أو تعميم أو حقيقة أو نص) كما هو.

الفهم : هو مستوى السؤال الذي تتطلّب إجابته إدراك المتعلّم واستيعابه لما تذكّره .

التطبيق: هو مستوى السؤال الذي تتطلّب إجابته استخدام أو تطبيق ما تعلّمه الطالب في مواقف جديدة روتينية أو بطريقة جديدة.

التحليل: هو مستوى السؤال الذي تتطلّب إجابته أن يجزّئ الطالب المعرفة (فكرة أو موضوع) إلى عناصره الأساسية، أو يجري استدلالا ويدعمه بالدليل وإدراك العلاقة بين تلك العناصر.

التركيب: هو مستوى السؤال الذي تتطلّب إجابته من الطالب انتاجا معرفيا أو فكريا مبتكرا من خلال تجميع أو إعادة تنظيم الأجزاء بشكل متكامل جديد ذي معنى.

التقويم: هو مستوى السؤال الذي تتطلّب إجابته إصدار حكم أو التحيز لموقف أو موضوع أو قضية وفق معايير محدّدة مسبقا.

وأعيد تصنيف مستويات بلوم الستّة في ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

المستويات الدنيا: يشتمل هذا المستوى على مستويي الأهداف الأوّل والثاني من تصنيف بلوم (التذكّر والفهم).

المستوى المتوسّط: يشتمل هذا المستوى على مستوى التطبيق من تصنيف بلوم.

المستويات العليا: يشتمل هذا المستوى على المستويات الثلاثة العليا من تصنيف بلوم (التحليل والتركيب والتقويم).

محدّدات الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على مدى التوافق بينها من حيث الكتب والأدوات في ضوء المحدّدات الآتية: اقتصار الدراسة على كتب الرياضيات للصفوف: الرابع، والخامس، والسادس الأساسي المقرَّرة من وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي2011/ 2012. كما يقتصر تعميم النتائج على طبيعة أداة التحليل وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

الدراسات السابقة:

حلّلت العديد من الدراسات بعض كتب الرياضيات من جوانب مختلفة للوقوف على عناصر المحتوى المتضمّنة فيها. فأجرى نيسن (Nissen ,2000) دراسة حلّل خلالها محتوى الهندسة في مجموعة من سلاسل كتب الرياضيات للمرحلتين المتوسّطة والثانوية لمعرفة مدى توافق أهدافها مع معايير المجلس الوطني لمعلّمي الرياضيات NCTM. أظهرت نتائج الدراسة أنّ جزءاً من هذه الأهداف والمبادئ قد تحقق في جميع كتب الرياضيات للمرحلة المتوسّطة، ولكنّها لم تتحقّق في كتب المرحلة الثانوية، وأنّ كتب المرحلة الابتدائية قد تجاوزت متطلّبات معايير المجلس في الهندسة عموماً، وهندسة التحويلات بشكل خاصّ.

وهدفت دراسة لي (Li , 2000) إلى تحليل المحتوى المتعلّق بحلّ المسألة في دروس عمليتي الجمع والطرح في خمسة كتب رياضيات أمريكية، وأربعة كتب رياضيات صينية، تدرَّس لطلبة الصفّ السابع الأساسي، وقارن بين مسائل تلك الكتب. بينت النتائج أنّ نسبة الفرق في أبعاد المسألة قليلة جداً من حيث طبيعة محتوى المسألة الرياضية مقارنة بالفرق بين متطلّبات الأداء في تلك المسائل في الكتب الصينية أو الكتب الأمريكية، وأنّ متطلّبات الأداء للأسئلة في الكتب الأمريكية متنوّعة بشكل فاق تنوّعها في الكتب الصينية.

أمّا دراسة الشهري (1429هـ) فهدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في السعودية وفق مستويات بلوم المعرفية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ كتاب الرياضيات للصفّ الرابع تضمن ما نسبته: 22.9%، 27.59%، 29.89%، 16.09%، 1.15%، 2.29%، واشتمل كتاب الصفّ الخامس على النسب:

60.41%، 47.43%، 32.05%، 6.41%، 3.85%، 3.85%، واحتوى كتاب الصفّ السادس على النسب: 11.96%، 39.13%، 40.21%، 4.35%، 4.35%، 0.0% بحسب ترتيب مستويات بلوم. ويتضح أنّ نسب الأسئلة التقويمية التي تقيس المستويات العليا في جميع الكتب جاءت متدنية.

وتقصّت دراسة حمدان (2009) مستوى ملاءمة أهداف الأسئلة التقويمية مع أهداف الأمثلة بحسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، ومعرفة نسب الأهداف المعرفية المتوفّرة في أسئلة التقويم في كتاب الرياضيات للصفّ الحادي عشر العلمي.

وأظهرت النتائج أنّ أمثلة وأسئلة الكتاب غطّت مستويات التذكّر والفهم بشكل جيّد جدًّا، ووجد توافق بين هذه المستويات في الأمثلة والأسئلة. وجاءت نسبة مستوى التطبيق جيّدة، ولكنّ نسبتها بين الأمثلة والأسئلة غير متوافقة. بينما لم يتطرق الكتاب لمستويات التركيب والتقويم. وكان مستوى التحليل متواضعا جدًّا، وتوافقت نسبة طرحها بين الأمثلة والأسئلة.

وحلّل العبيدان (2010) كتاب الرياضيات للصفّ الرابع في السعودية في ضوء المعايير العالمية لمنهج الرياضيات NCTM. وتوصل إلى أنّ أعلى النسب المتوفرة في محتوى الكتاب كانت في مظاهر: الهندسة، والعدد والعمليات، والجبر، والقياس وبلغت 19.4%، 18%، 12.3%، 11.3% على الترتيب، وجاءت أقلّ نسبة لتوفّر مظاهر حلّ المشكلات و6.2% وسبقتها نسبة توفّر مظاهر تحليل البيانات والاحتمالات6.3%.

وحلّلت الوهيبي (2004) محتوى الهندسة في كتب رياضيات للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية (NCTM). وتوصّلت من تحليلها إلى مجموعة من النتائج أهمّها أنّ المتوسّط العام لتوفّر المعايير في المحور الثالث (تطبيق التحويلات الهندسية لتحليل المواقف الرياضية) (0.46)، وبلغ المستوى العامّ لمدى توفّر المعايير في المحور الرابع (استخدم التصور الذهني لحلّ المشكلات) (1.64)، أي أنّ درجة توفّر هذا المعيار جاءت متوسّطة.

وهدفت دراسة زيتون (2004) إلى تعرّف واقع أنماط التفكير الرياضي في كتب الرياضيات للفرع العلمي في الأردن، ومدى اهتمام هذه الكتب بتنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة.

وأظهرت النتائج قلّة اهتمام كتب الرياضيات للفرع العلمي بتنمية التفكير الرياضي، وعدم تنويع مظاهر التفكير التي تضمنتها فقرات عرض المحتوى، واقتصار هذه المظاهر على مظاهر تفكير أساسية بسيطة مثل: المعرفة، والاستدعاء والاستيعاب، التفسير والنمذجة والتطبيق، أو على مظاهر تفكير مركبة من اثنين أو ثلاثة من تلك المظاهر (الاستقراء والتعميم والاستنتاج، والبرهان الرياضي)، وخلت هذه الكتب من المحتوى الرياضي الذي ينمّي عمليات التفكير العليا أو المعقدة مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتأمّلي وحلّ المشكلات واتخاذ القرار. ولوحظ اهتمام هذه الكتب بالتركيز على الأسئلة الروتينية.

وأجرى هوانج دراسة (Hwang ,2004) هدفت الى تحليل محتوى الجبر في منهاج الرياضيات في كلّ من انجلترا وكوريا.

وبيّنت نتائج الدراسة أنّ منهاج الرياضيات الإنجليزي يهتم بتطوير المعرفة الرياضية لحلّ المسألة الرياضية التي تتعلّق بالحياة اليومية، أكثر مما هو في المنهاج الكوري.

وهدفت دراسة نجم (2004) إلى تقصّي واقع التفكير الرياضي في كتب الرياضيات المدرسية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ومدى انسجامها مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي فيما يتعلّق بتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة.

وكشفت النتائج عن أنّ كتب الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي تركز على تقديم محتوى رياضيات دون الاهتمام بتنمية أنماط التفكير الرياضي، وأنّ أنماط التفكير الرياضي السائدة في هذه الكتب اقتصرت على التفكير الاستنتاجي، والتفكير الاستقرائي، وأنّها لا تولي اهتماما بتحقيق التتابع أو التدرج فيما تتضمنه من أنماط ومهارات التفكير الرياضي.

كما أجرى العنزي (2007) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى مدى التزام كتاب الرياضيات للصفّ السادس في دولة الكويت بالمعايير العالمية لكتب الرياضيات المنبثقة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM في معيار حلّ المسألة ومعيار الإحصاء والاحتمالات، وركزت الدراسة على معيار حلّ المسألة كمعيار للعمليات الرياضية.

وأظهر التحليل ضعف اهتمام الكتاب بحلّ المسألة في عرض المحتوى الرياضي في معظم وحداته وأجزائه، وعدم اهتمامه بالتحقّق من صحّة الحلّ.

وباستعراض الدراسات السابقة، يتضح أنّ بعضها حلّل كتب الرياضيات لمعرفة توافقها مع المعايير العالمية لمناهج الرياضيات (العنزي، 2007 ؛ الوهيبي، 2004؛ العبيدان، 2010؛ ARC,2003 ؛ Nissen ,2000). وحلّلت الدراسات (نجم، 2004 ؛ زيتون،2004) محتوى كتب الرياضيات لمعرفة أنماط التفكير المتضمّنة فيها ومدى تنمية الكتب لها. وبحثت الدراسات (العنزي،2007؛ Hwang ,2004 ؛ Li , 2000,) درجة توفر مهارات حلّ المسألة في المحتوى. وحلّلت دراسة كلّ من (الشهري، 1429)؛ (حمدان، 2009) الأسئلة التقويمية لمعرفة المستويات المعرفية التي تقيسها هذه الأسئلة.

ويتّضح من الدراسات السابقة أنّها لم تتناول بالتحليل كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في الأردن، للكشف عن مستويات الأسئلة التقويمية المتضمّنة فيها نظرا لأهمّيتها في تنمية القدرات العقلية لدى طلبة مرحلة حساسة من مرحلة التعليم الأساسي. واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في إجراءات التحليل التي اتبعت فيها، وهو كما هو موضح في بند أداة الدراسة، وقد تساهم هذه الدراسة من خلال نتائجها في توضيح ما إذا كانت كتب الرياضيات منسجمة مع أهداف التطوير التربوي من حيث تنمية القدرات العقلية العليا،

وتنمية مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات، لتزويد القائمين على المناهج ببيانات دقيقة توضح الجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعزيز من أجل تحقيق الرؤى التربوية في خلق جيل قادر على مواجهة المشكلات.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية في الأردن. وشملت عيّنة الدراسة كتب الرياضيات التي تدرَّس لطلبة الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2012/ 2013، بواقع ستة كتب، كتابين لكلّ صفّ موزعة على الفصلين الأول والثاني. ويوضح الجدول (1) بيانات العينة من حيث الصفوف والفصول وعدد الوحدات والدروس، وعدد الأسئلة التقويمية.

الجدول (1) بيانات العينة من حيث الصفوف والفصول وعدد الوحدات والدروس وعدد الأسئلة التقويمية

الصفّ	الرابع		الخامس		السادس	
الفصل	الأول	الثاني	الأول	الثاني	الأول	الثاني
عدد الوحدات	5	5	4	4	4	4
عدد الدروس التقويمية	39	40	39	40	40	42
عدد الأسئلة التقويمية	1263	537	726	1189	521	668

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة حسبت التكرارات والنسب المئوية لمستويات الأهداف التي تقيسها الأسئلة التقويمية، كما حسبت التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية التي قاست مهارات التفكير (الدنيا، والمتوسطة، والعليا).

أداة التحليل:

روجع الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة، وفي ضوء ذلك طوَّر الباحث أداة التحليل لتحقيق أغراض هذه الدراسة.

وقد اشتملت أداة التحليل مستويات بلوم الستّة في مجال الأهداف المعرفية، واعتمدت الفقرة الدالة على سؤال يتطلّب إجابة كوحدةٍ للتحليل (كما سبق توضيحه في التعريفات الإجرائية)؛ حيث عدَّت الفقرة الاستفهامية التي تتطلّب إجابة من الطالب سواء كانت الإجابة لفظية، أو كتابية، أو تفسيرية، أو إصدار حكم واتخاذ موقف من صحّة أو عدم صحّة عبارة معيّنة سؤالا تقويميا.

كما عُدَّ السؤال الذي تضمَّن مطلوبا واحدا على أنّه فقرة تقويمية واحدة، وعندما يتضمن السؤال أكثر من مطلوب (أكثر من فرع) أُخذ كلّ فرع باعتباره فقرة تقويمية مستقلة بذاتها، وفي حال تضمنت الفقرة نفسها مطلوبين دون ترميزهما بشكل منفصل، نُظر إلى كلّ منهما على أنّه فقرة تقويمية مستقلة عن الأخرى.

فمثلا: السؤال ما مساحة المربع الذي طول ضلعه 5 سم؟ عدَّ فقرة واحدة.

أمّا السؤال: مربع طول ضلعه 5 سم احسب مساحته وما محيطه؟ فقد عُدَّ باعتباره فقرتين تقويميتين. وفي حالة السؤال: أكمل الفراغ في الجدول الآتي مستخدما القسمة الطويلة

العدد	هل يقسم على	هل يقسم على 3	هل يقسم على 6
499	؟	لا	؟
672	نعم	؟	؟
126	؟	؟	نعم

عُدَّ هذا السؤال على أنّه مكوَّن من 6 فقرات تقويمية، بمعنى أنّ كلّ خلية غير مجابة (؟) عُدت فقرة تقويمية مستقلة بذاتها.

وكذلك السؤال: أي العبارات التالية صحيحة وأيها خطأ؟

* كلّ عدد أولي هو عدد فردي ما عدا العدد 2.
* العدد 1 أولي.
* مجموع كلّ عددين أوليين هو عدد أولي.

فقد عُدَّ هذا السؤال 3 فقرات تقويمية (كلّ عبارة مثلت فقرة تقويمية مستقلة بذاتها).

صدق الأداة:

بعد أن حدّدت التعريفات الإجرائية للمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية بحسب تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي (أبو زينة، 2010؛ Shorser, Undated؛ الشهري، 1429هـ؛ حمدان، 2009)، وللتحقّق من صدق الأداة، فقد عرضت على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مناهج الرياضيات وعلم النفس، وعرضت على ثلاثة مشرفين ذوي خبرة بالإشراف على تدريس مادة الرياضيات، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم ووجهات نظرهم حول ما جاء في الأداة من تعريفات إجرائية ومدى ملاءمتها لقياس المستويات المعرفية بحسب تصنيف بلوم، وما إذا كانت التعريفات الإجرائية مناسبة لقياس مستوى الهدف المعني أم لا. وبعد جمع ملاحظات المحكمين وآرائهم، عُدلت الصياغة اللغوية لمستويي التطبيق والتركيب وفق ما أجمع عليه معظم المحكمين لتكون قابلة للتطبيق وقادرة على كشف المستوى المقصود، أصبحت الأداة بصورتها النهائية كما هي موضحة في التعريفات الإجرائية ملحق (1).

ثبات التحليل:

تمّ التحقّق من ثبات التحليل بطريقتين:

الطريقة الأولى: قام الباحث نفسه بتحليل (12) درساً بواقع أربعة دروس من كلّ صف، درسين من كلّ فصل، وبعد أسبوعين أعاد الباحث تحليل الدروس نفسها، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين التحليلين ووجدت قيمته (0.96%)، وهي قيمة عالية وتشير إلى اتساق الباحث مع نفسه Inter personal consistency في عملية التحليل.

الطريقة الثانية: وليطمئن الباحث على سلامة التحليل ودقته، استعان بزميل آخر من الذين حكموا الأداة، حيث طلب إليه تحليل الدروس التي سبق وحلّلها الباحث بشكل مستقل تماما وفق الإجراءات والأداة التي سبق أن اطلع عليها. ثم حسب معامل التوافق بين التحليلين (تحليل الباحث وتحليل الزميل) باستخدام معادلة سكوتScott

$Scott = \Pi \frac{(Po - Pe)}{1 - Pe}$ (Everitt, 1996). حيث Π معامل التوافق، وترمز Po إلى مجموع الاتفاق بين الباحثين، وPe ترمز إلى مجموع الخطأ في الاتفاق، ووجدت قيمة الثبات 0.92% وتدلّ هذه القيمة على إمكانية السير بإجراءات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه:" **ما النسب المئوية لتكرار المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية المتضمّنة في كلّ كتاب من كتب الرياضيات للصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأساسي وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف في المجال المعرفي؟**"حسبت تكرارات الأسئلة التقويمية لقياس المستويات المعرفية المتضمّنة فيها، ونسبها المئوية في كلّ كتاب من الكتب الثلاثة، كما هو موضح في الجدول (2)، والجدول(3).

الجدول (2) تكرارات المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كلّ كتاب من كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي

مستوى المعرفة	الصفّ / الفصل									المجموع الكلّي
	الرابع			الخامس			السادس			
	الأول	الثاني	المجموع	الأول	الثاني	المجموع	الأول	الثاني	المجموع	
التذكّر	11	27	38	16	23	39	18	60	78	155
الفهم	231	227	458	468	324	792	537	257	794	2044
التطبيق	122	137	259	112	116	228	116	128	244	731
التحليل	30	18	48	35	12	47	31	57	88	183
التركيب	8	17	25	17	40	57	13	16	29	111

التقويم	12	8	20	20	6	26	11	19	30	76
المجموع	414	434	848	668	521	1189	726	537	1263	3300

الجدول (3) التكرارات والنسب المئوية للمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كلّ كتاب من كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي

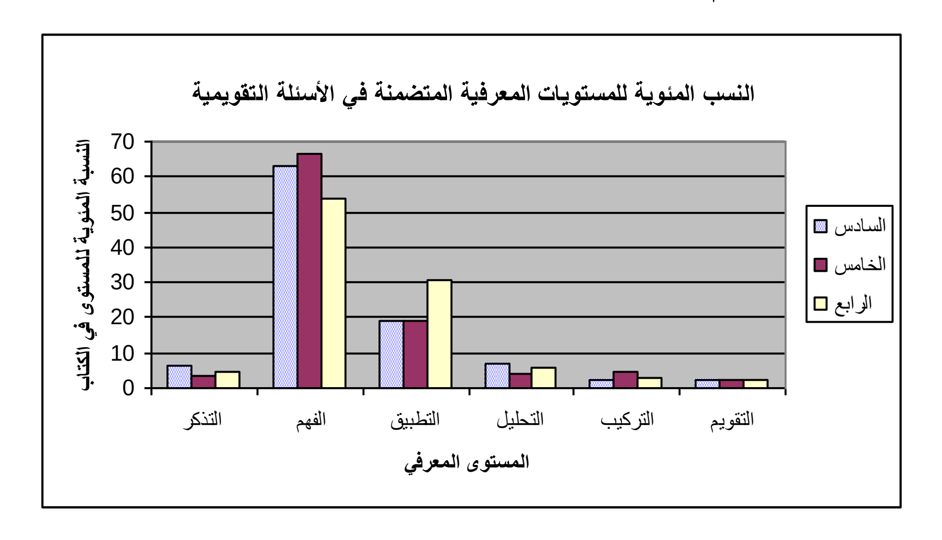
المستويات المعرفية	تكرار المستويات المعرفية ونسبها المئوية عبر الصفوف					
	الصفّ الرابع		الصفّ الخامس		الصفّ السادس	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
التذكر	38	4.48	39	3.28	78	6.18
الفهم	458	54.01	792	66.61	794	62.87
التطبيق	259	30.54	228	19.18	244	19.32
التحليل	48	5.66	47	3.95	88	6.97
التركيب	25	2.95	57	4.79	29	2.30
التقويم	20	2.36	26	2.19	30	2.38
المجموع	848	100	1189	100	1263	100

يتّضح من الجدول (3) أنّ النسب المئوية للمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كتاب الرياضيات للصفّ الرابع مرتبة تنازليا على النحو:54.01%، 30.54%، 5.66 %، 4.48%،، 2.95%، 2.36 % الفهم والتطبيق والتحليل والتذكّر والتركيب والتقويم على الترتيب. وكانت نسبها في الصفّ الخامس مرتبة تنازليا كالآتي: 66.61%، 19.18%، 4.79%، 3.95%، 3.28%، 2.19% الفهم والتطبيق والتركيب والتحليل والتذكّر والتقويم على الترتيب. أمّا نسبها في كتاب الصفّ السادس مرتبة تنازليا جاءت على النحو: 62.87%، 19.32%، 6.97%، 6.18%، 2.38%، 2.30% الفهم والتطبيق والتحليل والتذكّر والتقويم والتركيب على الترتيب.

وبتفحص هذه النسب يتبين أنّ أعلى النسب كان لمستوى الفهم، حيث بلغت نسبته عبر الصفوف الخامس والسادس والرابع 66.61%، 62.87%، 54.01% على الترتيب. تلتها نسب مستوى التطبيق حيث بلغت 30.54%، 19.32%، 19.18% عبر الصفوف الرابع والسادس والخامس على الترتيب. بينما جاءت أقلّ النسب لمستوى التقويم 2.38%، 2.36%، 2.19% في كتب الصفوف السادس والرابع والخامس على الترتيب. وجاءت النسب متقاربة بدرجة كبيرة ولا تشير إلى نموّ تراكمي واضح في مراعاة مستوى التقويم عبر الصفوف.

وباستقراء هذه النسب فإنّها تشير بوضوح إلى أنّ الأسئلة التقويمية في مختلف كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس تركز على مستوى الفهم، وقلما ركزت على مستوى التقويم أو التركيب. وبالتالي، مثل هذا الأمر قد يؤثّر في الطلبة من ناحيتين، الأولى: أنّ الطلبة ينظرون إلى طبيعة الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الرياضيات ومستواها مقياسا لهم في تعلّم مادة الرياضيات ودراستها، وبالتالي فإن دراستهم للمادة ستقتصر على هذا المستوى. والثانية: أنّ بعض المعلمين يوجه تدريسه وتقويمه ليتناسب مع المستوى الذي تقيسه الأسئلة التقويمية في الكتب ويتسق معها، فيقتصر تقييمه لتعلّم الطلبة ضمن هذه المستويات، مما يدفع الطلبة إلى تركيز دراستهم على هذا المستوى باعتبار أنّ الكتاب، وأسئلة المعلم هما الأساس الذي يوجه أسئلة امتحاناتهم خلال عملية التقويم المدرسي. وعليه، فإن الطلبة لا يولون اهتماما نحو تعلّم الكفايات أو اكتساب مهارات التفكير العليا نتيجة لعدم تعرضهم لخبرات أو مواقف تعلّمية تقيس مهارات التفكير العليا عبر أسئلة التقويم في الكتب، وهو ما تؤكّده نتائج طلبة الأردن في الامتحانات العالمية التي تقيس قدرات الطلبة في مرحلة عمرية معينة كامتحان TIMSS مثلا.

وربّما يرجع تركيز الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات على مستوى الفهم إلى عدم مراعاة لجان تأليف كتب الرياضيات للتوصيات المنبثقة عن مؤتمر التطوير التربوي بضرورة الاهتمام والتركيز على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. وقد يعزى أيضا، إلى عدم تدريب لجان تأليف الرياضيات على كيفية صياغة أسئلة تقويم مناسبة لقياس مهارات التفكير العليا(التحليل والتركيب والتقويم)، وبالتالي جاءت معظم الأسئلة التقويمية ضمن مستوى الفهم والتطبيق على أعلى تقدير. هذا، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة الدراسات (حمدان، 2009؛ الشرع، 2010؛ الشهري، 1429 هـــ؛ العبيدان، 2010؛ نجم، 2004؛ الوهيبي، 2004)، واختلفت مع نتيجة دراسة (Hwang, 2004) بالنسبة للمنهاج الانجليزي. ويمثل الشكل رقم 1 توضيحا لتوزيع مستويات الأهداف التي تقيسها الأسئلة التقويمية بحسب تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي.



الشكل رقم (1) توضيح توزيع المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كلّ كتاب من كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي

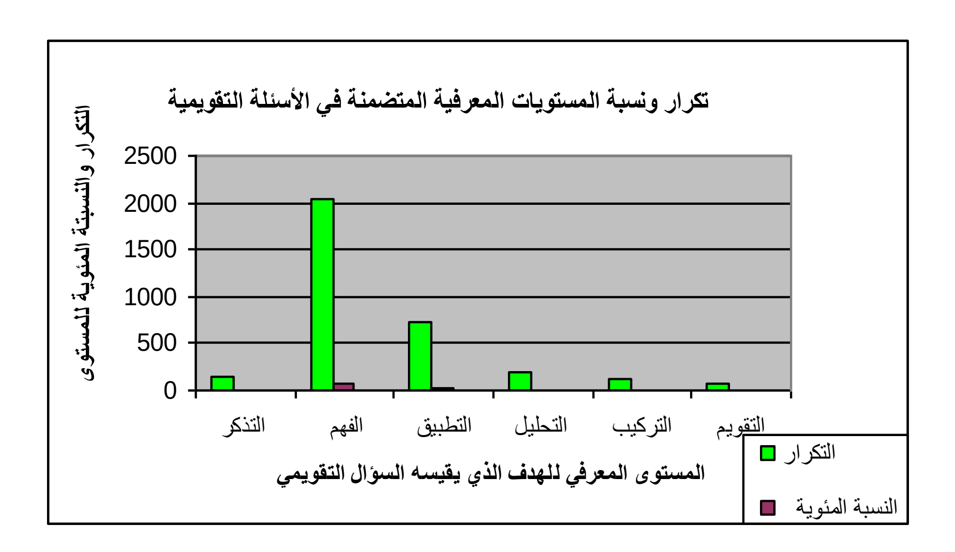
للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّه" **ما النسب المئوية لتكرار المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي مجتمعة وفق تصنيف بلوم ؟**"حسبت تكرارات المستويات المعرفية المتضمّنة في الأسئلة التقويمية في الكتب الثلاثة مجتمعة، ونسبها المئوية. كما هو موضّح في الجداول (4).

الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية لمستويات المعرفة المتضمّنة في الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي مجتمعة

المستويات المعرفية	كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس	
	التكرار	النسبة المئوية %
التذكّر	**155**	**4.70**
الفهم	**2044**	**61.94**
التطبيق	**731**	**22.15**
التحليل	**183**	**5.55**
التركيب	**111**	**3.36**
التقويم	**76**	**2.30**
المجموع	**3300**	**100**

يتضح من الجدول (4) أنّ النسب المئوية للمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس (مجتمعة) مرتبة تنازليا على النحو: 61.94 %، 22.15%، 5.55%، 4.70%، 3.36%، 2.30% الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتذكّر، والتركيب، والتقويم على الترتيب. فجاءت أعلى نسبة للأسئلة التي تقيس مستوى الفهم، تلتها نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التطبيق، في حين جاءت نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التقويم أقل النسب وجاءت بعد نسبة مستوى التركيب. ويلاحظ تدني نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكّر حيث بلغت 4.7%. والمتفحّص لهذه النسب يجد أنّ كتب الرياضيات لهذه الصفوف مجتمعة باعتبارها حلقة من حلقات مرحلة التعليم الأساسي والتي غالبا ما تتشكلّ فيها المفاهيم الأساسية، وبناء القدرات العقلية العليا في الرياضيات لدى الطلبة غير قادرة (أو لا تعمل) على تمكين الطلبة من اكتساب القدرات أو مهارات التفكير العليا واقتصر تركيزها على مستوى الفهم، وبأحسن الأحوال مستوى التطبيق. ولما كانت المعرفة في موضوعات الرياضيات تراكمية وتؤسّس لبعضها البعض عبر الصفوف فإنّه يتوقّع أن لا يكون أداء الطلبة في امتحانات القدرات والكفايات مناسبا، وهو ما يؤكّده أداء طلبة الأردن في امتحانات TIMSS لسنوات متتابعة، حيث جاء متوسط أداء الطلبة الأردنيين في الرياضيات أقل من المتوسط العالمي وفي ترتيب متأخّر بين الدول المشاركة في هذا الامتحان (TIMSS, 2003; 2007).

وربما يعزى ضعف أو قلة التركيز على المستويات العليا إلى عدم وجود إطار عام يحدّد النسب المئوية التي ينبغي مراعاتها وتضمينها في الأسئلة التقويمية للمستويات المعرفية بحيث يُضبط من خلالها عمل لجان تأليف كتب الرياضيات، وربما يعزى أيضا إلى أن لجان مراجعة الكتب وتقويمها لم تولِ اهتماما مناسبا في أثناء مراجعة الكتب للمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية بعد انتهاء عملية التأليف. وبالتالي تعتمد مستويات الأهداف التي تقيسها الأسئلة التقويمية المتضمّنة في كتب الرياضيات على اجتهاد أفراد لجان تأليف الكتب ومدى اطلاعهم، وصحة وجهات نظرهم حول مناسبة ما يقترحون من مستويات الأسئلة. ويمثل الشكل رقم 2 توضيحا لتوزيع تكرارات مستويات الأهداف المتضمّنة في الأسئلة التقويمية ونسبها المئوية.



الشكل رقم 2 توضيح توزيع المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات مجتمعة

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّه" **ما النسب المئوية لتكرار المستويات المعرفية (الدنيا والمتوسطة والعليا) المتضمّنة في الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي مجتمعة ؟**"حُسبت تكرارات المستويات المعرفية(دنيا ومتوسطة وعليا) المتضمّنة في الأسئلة التقويمية في الكتب مجتمعة، ونسبها المئوية كما هو في الجدول (5).

الجدول (5) تكرارات المستويات المعرفية (الدنيا والمتوسطة والعليا) المتضمّنة في الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي مجتمعة ونسبها المئوية

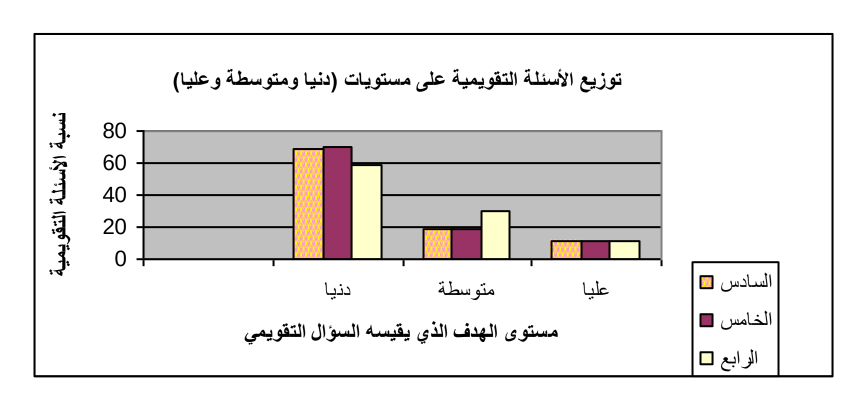
المستويات المعرفيية	تكرار المستويات المعرفية ونسبها المئوية عبر الصفوف						المجموع الكلي	النسبة المئوية للمستويات
	الصفّ الرابع		الصفّ الخامس		الصفّ السادس			
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		

الدنيا	496	58.49	831	69.89	872	69.04	2199	66.64
المتوسطة	259	30.54	228	19.18	244	19.32	731	22.15
العليا	93	10.97	130	10.93	147	11.64	370	11.21
المجموع	848		1189		1263		3300	

يتضح من الجدول (5) تدني نسبة الأسئلة التقويمية التي تقيس المستويات المعرفية العليا في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس مجتمعة بلغت11.21%. وجاءت أقلّ هذه النسب في كتاب الصفّ الخامس، بينما جاءت نسبة الأسئلة التقويمية التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا في أعلى ترتيب وبلغت 66.64%، وكانت أعلاها في كتاب الصفّ الخامس. مما يدل على تذبذب تضمين الكتب لهذا النوع من الأسئلة عبر كتب الصفوف، وعدم سير عملية التأليف بشكل يحقق التتابع الرأسي عبر كتب الصفوف. ويلاحظ أنّ نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا ما يقارب ستّة أمثال المستويات المعرفية العليا، وكأنّ كلّ ستّة أسئلة تقيس المهارات العقلية الدنيا يقابلها سؤال واحد يقيس مهارة عقلية عليا، وهو ما يشير إلى تدنٍّ في نسبة الأسئلة التقويمية التي تقيس المستويات المعرفية العليا بشكل ملحوظ إذا ما قورنت بنسبة الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا. في الوقت نفسه يتبين أنّ نسبة توفر الأسئلة التقويمية لقياس المهارات العليا هو نصف نسبة الأسئلة التي قاست المستوى المعرفي المتوسط، وبالتالي فإنّ ذلك يشير إلى قلّة تعرض الطلبة لمواقف تعليمية تعلّمية تكسبهم مهارات التفكير العليا بشكل مستمر، ويقتصر تعرضهم لها على صورة مواقف تعليمية متباعدة قد لا تساعد الطلبة على تشكيل بنى معرفية تراكمية متماسكة تمكنهم من حلّ المشكلات. ويبقي هذا النوع من الأسئلة التقويمية ضمن المستويات الدنيا على ما لدى الطلبة من بنى معرفية في الرياضيات ذات مستوى متواضع لا تؤهلهم على ممارسة مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات.

وقد يعزى ذلك إلى اختلاف لجان تأليف كتب الرياضيات باختلاف الصفوف، وعدم وجود فريق تأليف واحد معني بتأليف جميع الكتب لهذه الحلقة الأمر الذي سمح بوجود فجوة في اقتراح أسئلة التقويم تقيس مستويات الأهداف بشكل متسق ومتتابع عبر الصفوف بحيث تأتي نسب الأهداف تراكمية تستند على بعضها، أو قلّة التنسيق بين هذه اللجان، وبالتالي ترك المجال لكلّ لجنة من هذه اللجان أن تجتهد وتصوغ أسئلة تقويم ضمن الكتاب دونما تنسيق مع أفراد اللجان الأخرى، خاصّة وأنّ نسب المستوى المعرفي نفسه متقاربة عبر الكتب، وهو ما يشير إلى عدم التفات أفراد لجان التأليف إلى تحقيق التتابع الراسي بين الكتب بحيث تزداد النسب للأسئلة التقويمية من خلال زيادة التعمق والتجريد في عرض الأسئلة التقويمية عبر كتب هذه الصفوف، لتأتي هذه النسب تصاعدية عبر الصفوف، وهو ما لم يتضح من خلال النسب الموضحة في الجدول (5)، وربما يعزى أيضا إلى عدم تحديد وثيقة إطار عام وتزويدها إلى لجان التأليف يوضح من خلاله ما ستنتهي إليه كلّ لجنة من اللجان لتبني عليها اللجان الأخرى التالية لها، وبالتالي يأتي عمل اللجان تراكميا متكاملا ويكمل بعضه بعضا. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج

الدراسات (**حمدان**، 2009؛ Li, 2000؛ **الشهري** 1429 هـ؛ **زيتون**، 2004؛ 2004؛ Hwang, 2004؛ **نجم**، 2004). ويمثل الشكل رقم 3 توضيحا لتوزيع تكرارات ونسب مستويات الأهداف المتضمّنة في الأسئلة التقويمية في ضوء تصنيفها (دنيا ومتوسطة وعليا).



الشكل رقم 3 توضيح توزيع المستويات المعرفية (دنيا ومتوسطة وعليا) التي تقيسها الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بزيادة عدد الأسئلة التقويمية التي تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم في كلّ كتاب من كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس.

- ضرورة الاهتمام بتضمين كتب الرياضيات مشكلات رياضية تنمّي قدرات الطلبة في العمليات العقلية العليا، لأهميتها الكبيرة في تعزيز كفايات الطلبة وقدراتهم في الرياضيات، وتمكّنهم من توظيفها في حياتهم اليومية.

- ولما كانت نسبة الأسئلة التي تقيس المهارات العليا متدنّية في الكتب الثلاثة، فإنّه ينبغي زيادة الاهتمام بتعزيز هذه المستويات بالتدرج فيها من الصفّ الرابع وحتّى السادس لتحقّق التتابع الرأسي لهذه المستويات بحيث تأتي نسبها تصاعدية عبر الصفوف.

- ضرورة الاهتمام بعقد ورش عمل لتدريب لجان التأليف على كيفية تقييم المهارات العقلية العليا والتوجيه إلى لجان التأليف للتنسيق فيما بينها خلال مراحل عملية تأليف كتب الرياضيات.

- ضرورة العمل على وضع معايير لتأليف الكتب، وتحديد إطارًا عامًّا لتحديد النسب التي ينبغي مراعاتها عند تأليف كتب الرياضيات بحيث تحقّق التراكم المعرفي والتتابع الرأسي على وجه الخصوص لإتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعرّض إلى مواقف تعليمية تنمّي لديهم مهارات التفكير العليا وحلّ المشكلات.

المراجع:

- أبو زينة، فريد (2010). **مناهج الرياضيات وتدريسها، الطبعة الثالثة**، بيروت، مكتبة الفلاح.
- أبو زينة، فريد وعبابنه، عبد الله (2007). **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**. الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو علي، سمير (1989). تقويم كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
-الأردن/ وزارة التربية والتعلّم (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري).** عمان الأردن.
-الأردن/ وزارة التربية والتعليم (1987). **المناهج والكتب المدرسية وتقنيات التعليم واقع وتطلعات،** رسالة المعلم، 35(4)، 29 – 46 .
- النور، أحمد (2007). **علم النفس التربوي**. دار الجندية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- ثابت، زهراء (2000). **تقويم كتاب الرياضيات للصفّ الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- حسين، سمير (1983). **تحليل المضمون: تعريفاته ومفاهيمه ومحدّداته،** الطبعة الأولى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- حمدان، حلمي (2009). **مدى ملاءمة أهداف أسئلة التقويم مع أهداف الأمثلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في كتاب الرياضيات للصفّ الحادي عشر العلمي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، فلسطين.
- خشان، أيمن، (2004)، **مدى توفر معيار حلّ المسألة في كتب الرياضيات المدرسية وتدريسها في الأردن في ضوء المعايير العالمية لمناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا** . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .
- رمضان، محمود (2005). تقويم كتاب العلوم للصفّ السابع الأساسي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة النجاح–ب،** 19(3)، 855-887.
- زيتون، إيمان، (2004)، **التفكير الرياضي في الرياضيات للفرع العلمي في التعليم الثانوي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (2010). **المنهج المدرسي المعاصر.** الطبعة السادسة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- الشرع، إبراهيم (2010). تقويم كتاب الرياضيات للصفّ الثامن الأساسي الجديد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة كلّية التربية– جامعة المنصورة،** 72 (1)، 216- 247.
- الشهري، علي (2009). **تحليل الأسئلة التقويمية في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية العليا وفق المستويات المعرفية لبلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- العبيدان، عبد الله (2010). **تحليل كتاب الرياضيات للصفّ الرابع في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لمنهج الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

- عطية، خالد (2007). **الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية والثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العنزي، عامر، (2007)، **تحليل كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالكويت في ضوء المعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أمريكا،** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عما العربية، عمان، الأردن .
- عيوري، فرج (2004). **تحليل أسئلة كتب الرياضيات للصفوف (7/ 9) من التعليم الأساسي في اليمن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء, اليمن.
-اللقاني، أحمد والجمل، علي (2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق تدريسها**، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2006). **أدلة إرشادية لمعلمي الرياضيات لمعالجة أخطاء التعلّم في ضوء نتائجهم على الأسئلة الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2003،** سلسلة منشورات المركز الوطني رقم (117)، عمان، الأردن.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2007). **أدلة إرشادية لمعلمي الرياضيات لمعالجة أخطاء التعلّم في ضوء نتائجهم على الأسئلة الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2007،** سلسلة منشورات المركز الوطني (2008)، عمان، الأردن.
- نجم، خميس (2004)، **التفكير الرياضي في كتب الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
- الوهيبي، حفيظة (2004)، **دراسة مقدمة لندوة رؤية جديدة في تعليم وتعلّم الرياضيات وتطبيقاتها في الاقتصاد والإدارة** . عمان، مسقط .

- Everitt, B.(1996). **Making sense of statistics in psychology**: A second-level, course, Oxford University Press.
-Hwang , H.J.(2004).**A comparative analysis of mathematics curricula in Korea and England focusing on the content of the algebra domain**, Chosun University Korea,(online),International Journal for Mathematics Teaching and Learning ,ISSN 1473-0111,8/11/2007.**http://www.cimt .plymouth.ac.uk/ journal/hwang.pdf.**
- Li,Y.(2000) . **An analysis of algebra content , content ,organization and presentation , and to-be-solved problem in eighth-grade mathematics textbook from Hong Kong , Mainland China, Singapore ,and the United States**, DAI, ,61 (1),119.A.
- National council of teachers of mathematics (NCTM), (2000). **Curriculum evaluation standards for school mathematics**. Reston. Va: NCTM.
- Nissen ,P.N (2000). Text books and the National Council of Teachers of Mathematics curriculum standards for geometry , **Dissertation Abstracts International ,** 61 (6),2226.A.
-Jacobs, L. (2004). **How to write better tests: A handbook for improving test construction skills**, Indiana University, Bloomington, Franklin hall 041, 855- 1595.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (1988). **Curriculum : Foundation, principles and issues**. 2ed Ed. Allyn and Bacon.

- Posnor, G. (1995). **Analyzing the curriculum**, 2ed. Ed. New Yourk, McGraw- Hill Inc.
- Public Consulting Group's Center for Resource Management, in partnership with the Council of Chief State School Officers (August 2007). Bloom's critical thinking cue questions. Available from**:** خطأ! مرجع الارتباط التشعبي غير صحيح.**/conference-archives/handouts/CCSSO %20Que %20 Questions.pdf.**
- Shorser, L. (Undated). Bloom's taxonomy interpreted for mathematics. Available from: **http://www.math.toronto.edu/writing/BloomsTaxonomy.pdf**

ملحق (1) أداة تحليل فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهايات الدروس والاختبارات الذاتية

(الصف: الرابع الجزء: الثاني الوحدة: .... الدرس : ....)

رقم درس التمرين:	رقم السؤال ؛ (الصفحة)	الفقرة كما وردت في تمارين الكتاب أو الاختبار الذاتي	مستويات أهداف الأسئلة بحسب تصنيف بلوم						إعادة تصنيف مستويات أهداف بلوم إلى المستويات (الدنيا والمتوسطة والعليا)		
			تذكّر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	دنيا	متوسطة	عليا
ثالثا	1؛ (50)	ميِّز المستقيمات المتوازية من المتقاطعة في كلّ زوج (5 أزواج منفصلة زوجا زوجا)		√ √ √ √ √					√ √ √ √ √		
أولا	3؛ (106)	باستخدام الآلة الحاسبة أوجد: 2×999999 3×99999 4×99999 5×99999	√ √ √ √						√ √ √ √		
تاسعا	2؛ (97)	درجة حرارة الجو نهارا.... وانخفضت ليلا فأصبحت –2 فكم درجة انخفضت				√					√

مدى تأثير برنامج إرشادي جماعي مقترح في الحدّ من مشكلة قلق الامتحان لدى عيّنة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط: دراسة ميدانية على عين من تلاميذ متوسطة قوادري لخضر- الحجيرة- بورقلة (الجزائر)

د. قوارح محمد - جامعة عمار ثليجي بالأغواط

أ. حمايمي عبد الرزاق - جامعة الجزائر 02

الملخّص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج الإرشادي الجماعي في التخفيض من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، على عيّنة مكوّنة من 20 تلميذ من مواليد (1994،1993)، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عدده 53 تلميذًا وتلميذة من متوسّطة قوادري لخضر- الحجيرة- وقد تمّ استخدام المنهج التجريبي حيث قمنا بتطبيق مقياس قلق الامتحان لساراسون (اختبار قبلي) على عيّنة الدراسة، ثم قسمت إلى مجموعتين لتمثل المجموعة (أ) المكوّنة من 10 تلاميذ تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية (القرعة) المجموعة التجريبية التي طبّقت عليها أداة الدراسة المتمثلة في البرنامج الإرشادي، بينما تمثّل المجموعة (ب) المجموعة الضابطة، بعد مدّة تمّ اختبار المجموعتين (اختبار، بعدي) وللتعامل مع المعطيات المحصّلة، طبّقنا سلسلة من الأساليب الإحصائية تمثّلت في: المتوسّط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار(ت) لعينتين متساويتين، بيّنت النتائج المتحصل عليها :

- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.
- - لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعديين للمجوعتين التجريبية والضابطة.

والنتيجة العامة بينت أنّ هناك أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي الجماعي في التخفيض من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

Summary:

The objective of this study was to know the impact of a collective program of consoling in the reduction of the anxiety of exam among fourth average year pupils. a random sample of 20 pupils born between 1993 and 1994, was selected from a population of 53 students of Kouadri Lakhdar school -El Houdjira-. We have adopted the experimental method, and administred Sarasone (pre tests) on the sample of the study, which was divided into two subgroups: group(A) made up of 10 students were randomly selected which represents experimental group. on which we administred the tool of the study (the program of council). Group(B), represents, control group. After a period, the two groups were examined subsequently. to treat the data collected, we applied a series of statistical methods: the arithmetic mean, the standard deviation. Tests (c) of two equal samples. the results obtained are:

- There are statistically significant differences between the meadows and post measurements for the experimental group.
- There are statistically significant differences between the meadows and post measurements for the control group.
The general result showed a positive impact of the collective program of consoling in reducing the anxiety of the exam among pupils of fourth average year.

موضوع الدراسة:

للامتحانات دورٌ هامٌّ في حياة التلميذ المدرسية والتربوية، فأصبحت شغله الشاغل وهاجسه المخيف الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بمصيره الدراسي، أي ما يقرر نجاحه أو رسوبه، ومع الضغط الممارس من طرف الأسرة على التلميذ يزيد من شدة ومستوى هذا القلق إلى درجة اتخاذه العديد من المظاهر المزعجة والمقلقة للتلميذ والأسرة معا، كما أنّ نظرة المجتمع للتلميذ المتفوق في الامتحان تعطي له مكانة جد عالية وكبيرة، وتساهم بدرجة أولى في الرفع أو الخفض من مستوى تقدير الذات عند التلميذ، ومن هنا أضحت مشكلة قلق الامتحان مشكلة مؤرقة للتلميذ وأسرته، مما قد يسبب تعسير مهمة التلميذ في النجاح بدل أن تساهم في دفعه لتحسين مستواه التحصيلي، وهو أمر ملازم له طيلة مسيرته الدراسية وقد عرف أنّها من بين المعوقات والصعوبات التي تعترضه، لأنّه يمتحن على الأقل في كلّ عام مرتين إلى ثلاث مرات وسيعيش الضغط النفسي والبدني المرتبط بها في كلّ مرة يقبل فيها على الامتحان.

وفي هذا السياق تمّت دراسة مشكلة قلق الامتحان من طرف العديد من العلماء والباحثين منهم، من درس أنواع قلق الامتحان الميسر والمعسر ودور كلّ منهما في عملية التحصيل الدراسي، ومنهم من درس أساليب التدخل الإرشادية لهدف ترشيد وخفض مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ، وفضلا عن أنّ القائمين على عملية التدخل الإرشادي عددهم قليل جدا ولا يغطي جميع المؤسسات التعليمية والتربوية، فإنه تبقى فئة كبيرة جدا من التلاميذ لا تستفيد من العملية الإرشادية، التي من شأنها ترشيد قلق الامتحان لديه في انتظار توظيف عدد كبير من فئة المرشدين النفسانيين والأخصائيين، حيث نرى أنّ البرامج الإرشادية لها دور فعال في القضاء وتخفيف من حدة المشكل، خصوصا لو قدمت بشكل جماعي أو وجهت للإرشاد الذاتي، ومن جملة الدراسات في هذا السياق نجد بعض الباحثين والعلماء الذين تحصلوا على نتائج تؤكّد على نجاعة التدخل ببرنامج إرشادي عن طريق برامج التدريس والتدريب على مهارات أخذ الامتحان في خفض قلق الامتحان من ذلك (جويل بركام (1990)، ستيفن إرنست (1990)، جيمس براون (1991)، جوزيف دوباريو(1991)، جوزيف ويتمر (1993)، أنجيلا ريجستير (1994)، صالح مرسي (1997)، ميشيل هارمون (1998)، فينست ديليا (1998)، محمد حامد زهران (2000)).

وفي نفس السياق هناك دراسات وبحوث أخرى تشير إلى عدم فعالية التدخل الإرشادي عن طريق برامج التدريس والتدريب على مهارات في خفض وترشيد قلق الامتحان، وقد أحصى منها محمد حامد زهران، دراسة كلّ من مارثا ريزا (1990)، كينيث يبريك (1991)، جاري نوروم (1991)، جين تونكس (1997).

ونسعى من خلال دراستنا هذه إلى تطبيق وإعداد برنامج إرشادي لحصة جماعية لمعرفة مدى فعاليته ونجاعته وأثره في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ومعرفة العوامل التي تؤدّي إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان.

على هذا الأساس فقد انطلقت هذه الدراسة من التساؤلات الآتية:

تساؤلات الدراسة:

1- هل هناك أثر للتدخل الإرشادي في الحصص الجماعية على التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

2- هل توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ؟

3- هل توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ؟

4 - هل توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة؟

5 - هل توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعديين للمجوعتين التجريبية والضابطة؟

وقصد الإجابة على هذه الأسئلة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- فرضيات الدراسة:

1- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

2- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

3- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة.

4- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة .

أهداف الدراسة :

-تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأثر الذي يحدثه برنامج إرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان وذلك من خلال:

-التعرّف على أهمّ الفروق الموجودة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

-التعرّف على أهمّ الفروق الموجودة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

-التعرّف على أهمّ الفروق الموجودة بين القياسين القبليين للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

-التعرّف على أهمّ الفروق الموجودة بين القياسين البعديين للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

أهمّية الدراسة: تنقسم أهمّية الدراسة إلى:

أهمّية نظرية:

-كونها تقدم فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة القلق في الامتحان.

– قد تضيف هذه الدراسة نتائج أخرى جديدة حول فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، إضافة لتلك النتائج والكم المعرفي الموجود في هذا المجال.

-كما أنّها قد تساعد المعلمين والأساتذة وكلّ القائمين على شؤون التربية والتعليم، في الاطلاع على مثل هذه البرامج الإرشادية.

أهمّية تطبيقية:

-ارتكزت هذه الدراسة على تطبيق برنامج إرشادي وهو من بين الأساليب المستخدمة في خفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ.

-تقدّم هذه الدراسة نتائج تؤكّد مدى أهمّية البرامج الإرشادية في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- **مصطلحات الدراسة:**

البرنامج الإرشادي:

عرّفه عزة حسين(1989) بأنّه الخطة التي تتضمّن عدّة أنشطة، هدفها الأساسي هو مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه الواعي وبمشكلاته، وتدريبه على كيفية التعامل معها وحلها، كما يساعده في عملية اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، هذا إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته.(عزة حسين، 1989، ص:14)

والبرنامج الإرشادي الذي نسعى إلى تطبيقه في هذه الدراسة، هو برنامج الإرشاد المصغر الذي يركز على التطبيق العملي، والتدريب على المهارات السلوكية الجديدة، التي يستهدف تعليمها للمسترشد خاصّة ما تعلّق منها بالمشكلات الدراسية (قلق الامتحان).

الإرشاد الجماعي:

الإرشاد الجماعي هو عملية تفاعل بين أعضاء الجماعة يشعر فيها الفرد بالأمن والطمأنينة للقيام بأساليب سلوكية جديدة أكثر فعالية في تحقيق الذات والاستبصار بالسلوك المقبول اجتماعيا في مواجهة المشكلات المختلفة والتفاعل السوي مع الآخرين. (المرجع السابق، ص:16)

قلق الامتحان:

عرّفه فيصل خير الزراد (2002) بأنّه نوع من القلق مرتبط بمواقف الامتحان، وهو عبارة عن استجابة عالية غير سارة لموقف الامتحان، يشعر فيها التلميذ بالتوتر والانزعاج والقلق، بحيث يثير موقف الامتحان الكثير من المخاوف والإحساس بالهم وتهديد الذات، فيتناثر أداء التلميذ وغالبا ما يسوء مما ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي له وقد يتسبب في تحقيق درجات منخفضة. (فيصل محمد خير الزراد، 2002، ص:38)

وظهرت تسميته (قلق الامتحان) منذ سنة (1952) على يد كلّ من Sarason – Mandler لوصفّ القلق في وضعية التقويم. (Dovero, 1997 , P: 132)

ويمكن القول بأنّه مجموعة من الصراعات والعوارض النفسية والسلوكية، التي تنتاب التلميذ أثناء الامتحان، تختلف أسبابها من توقع الفشل والرسوب إلى افتقار مهارات أخذ الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط باعتبارهم مقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط في نهاية السنة، وهذه المشكلة تسبب له صعوبة في التعامل مع الامتحان، ويمكن علاجها بالتدخل الإرشادي (البرنامج الإرشادي).

الإرشاد بقراءة الموديولات:

هو إرشاد باستخدام مواد مكتوبة يقوم التلميذ بقراءتها والتفاعل معها والاستفادة منها، وتستخدم القراءة لتوفير الوقت في عملية الإرشاد، ويرى شارلز تومبسون ولينـدا رودولـف أنّ أهداف الإرشاد بالقراءة، هي تعليم التفكير الإيجابي البناء وتنمية القدرة على المقارنة بمشكلات الآخرين لدى التلميذ، وفهم وتحليل المشكلات وزيادة القدرة على تحليل الإتجاهات والسلوكيات ووضع حلول بديلة للمشكلات.(حامد زهران، 2000، ص:15).

الموديول:

يعرّفه كلّ من جيمس راسيل (1984)، محمد السيد علي (1990) أنّه وحدة تعليمية صغيرة نموذجية، تندرج ضمن مجموعة متتابعة من الوحدات التعليمية الصغيرة التي تكون في مجموعها برنامجا تعليميا موحدا، ويضم مجموعة من أنشطة التعليم والتدريب، يراعى عند تنظيمها أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها، لكي تساعد المتعلّم على أنّ يتعلّم بجهده الذاتي لتحقيق أهداف محدّدة حسب قدرته وسرعته. (نفس المرجع السابق، 2000، ص: 15).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

المنهج المتّبع في الدراسة:

نتيجة الأثر الكبير الذي أحرزه تطبيق المنهج التجريبي في العلوم الطبيعية، حيث حذت العلوم السلوكية حذوها وحاولت الاستفادة من تجربتها، وذلك من خلال تطبيق هذا المنهج على الظواهر الإنسانية والاجتماعية التي

نسلكها، وذلك بهدف تشخيصها ومعرّفة الأسباب التي تقف وراءها، ومنه معرفة مدى أثر ذلك على الظاهرة المدروسة.

ولمعرفة اثر البرنامج الإرشادي في خفض مستوى القلق لدى تلاميذ السنة الرابعة المتوسط، فقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج التجريبيّ، وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي ضمن حصص إرشادية على قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا المنهج يعتمد على التجربة والتي يقصد بها تطبيق عامل على مجموعة دون الأخرى لمعرفة ما يحدثه من أثر، وهاذ العامل المؤثر يسمى المتغير المستقل وهو في دراستنا برنامج الحصص الإرشادية (البرنامج الإرشادي) هو العامل المستقل، وكذلك العامل المؤثر فيه يسمى المتغير التابع وهو في دراستنا قلق الامتحان.

- المجموعة التي يطبّق عليها العامل تسمّى المجموعة التجريبية وهي مجموعة التلاميذ التي طبقنا عليها البرنامج الإرشادي للحصص الإرشادية في دراستنا.

- المجموعة الأخرى تسمّى المجموعة الضابطة وهي مجموعة من التلاميذ تشبه المجموعة التجريبية في جميع خصائصها، وتتماثل معها في جميع الإجراءات عدا تطبيق التجربة فلا تخضع لها، وفي دراستنا هي المجموعة التي لا تخضع لبرنامج الحصص الإرشادية.

ومن بين المصطلحات الأخرى المرتبطة بالمنهج التجريبي نجد كلّ من الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

- الاختبار القبلي:

وهو الاختبار الذي تخضع له المجموعتان التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة بغرض تحديد أثر التجربة في تحسينه.

- الاختبار البعدي:

هو الاختبار الذي تخضع له المجموعتان التجريبية والضابطة بعد التجربة بغرض قياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي).

- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة قوادري لخضر- الحجيرة – بورقلة (الجزائر) والبالغ عدد أفراده (53) تلميذًا وتلميذة.

- عيّنة الدراسة:

وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (20) تلميذة من تلميذات السنة الرابعة متوسط بمتوسّطة قوادري لخضر- الحجيرة – بورقلة (الجزائر)، تتراوح أعمارهم بين(19- 20) سنة، وقد اعتمد الباحث في عملية اختيار العيّنة على

الاختيار بالطريقة العشوائية، أي أن تصبح الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لكلّ عضو من أعضاء المجتمع الكلّي للدراسة.

- أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: مقياس قلق الامتحان لساراسون sarason

اعتمدنا في دراستنا هذه على مقياس قلق الامتحان لساراسون the test anxiety sarason أعدّه وترجمه بالعربية كلّ من محمود عكاشة، محمود عوض الله، حمدي شاكر، حسن علام، رشاد دمنهوري، مدحت عبد الله الحميد، وهو عبارة عن إستبانة تتكون من مجموعة من العبارات حول الأفكار والمشاعر التي تنتاب التلميذ في مواقف معيّنة من الامتحان ويتكون هذا الاستبيان من 37 فقرة.

- كيفية حساب درجات مقياس قلق الامتحان لساراسون (sarason)

1-العلامات الكلّية للمقياس تتراوح بين (37-152) على اعتبار أنّ التقدير من (1 إلى 4).

2- الأوزان على الفقرات كالتالي :

- أوافق بشدة (4) درجات
- أوافق (3) درجات.
- لا أوافق (2) درجات
- لا أوافق بشدة (1) درجة.

3- تجمع الدرجات على فقرات المقياس للحصول على الدرجة الكلّية.

- اعتبر الدرجة (95) فما فوق تمثّل قلقا مرتفعا.
- اعتبر ما دون الدرجة (95) تمثّل قلقا منخفضا.

الأداة الثانية : برنامج الإرشادي المقترح لترشيد قلق الامتحان:

وهو عبارة عن برنامج إرشادي مصغر هدفه الأساسي يتمثل في الترشيد والتخفيف والتقليل من حدة المخاوف والتوتر والقلق التي تنتاب التلميذ قبل وأثناء إجراءه أو اجتيازه الامتحان، وذلك من خلال مساعدته على:

- تحديد المهارات والطرق المثلى التي تساعد التلميذ في أوقات المراجعة.
- تعزيز الرغبة في النجاح لديه.
- تطوير القدرة على التركيز لدى التلميذ.

-شرح كيفية إعداد جدول للمراجعة للتلميذ قصد تنظيم وقته.

-تهيئة التلميذ نفسيا وبدنيا ليوم الامتحان (الاستعداد النفسي، البدني).

-شرح كيفية التعامل مع الأسئلة أثناء الامتحان.

-تبيّن الطرق المثلى للتعامل مع المواقف الصعبة في الامتحان.

-تبيّن كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجه التلميذ أثناء الامتحان.

- الأساليب الإحصائية:

تمّت معالجة البيانات إحصائيا، وذلك بالاعتماد على اختبار (t) لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والهدف من استخدام اختبار (t) هو معرفة ما إذا كانت الفروق المشاهدة بين العيّنة الأولى والعيّنة الثانية فروق ذات دلالة إحصائيا أم لا.

- وفي حالة اختبار (t) للعينتين المتشابهتين يتم التعرّف على الدلالة الإحصائية بتحويل متوسط الفروق المشاهدة (D) إلى قيمة تائية معيارية، تمّ التعرّف عليها بالرجوع إلى جدول قيم (T) على احتمال حدوث تلك القيمة التائية المعيارية في توزيع المعاينة.

أ- **حساب متوسط الفروق باستخدام المعادلة التالية:**

$$D' = \frac{\sum D}{N}$$

حيث :

D : الفرق في درجات أفراد العيّنة في الحالة (1) والحالة (2)

N : حجم العيّنة.

ب- حساب الانحراف المعياري لتوزيع الفروق يكون بالمعادلة :

$$SD = \sqrt{\frac{\sum ND^2 - \sum(D)}{N(N-1)}} \qquad S\bar{D} = \frac{SD}{\sqrt{N}}$$

بالمعادلة : T أخيرا يكون حساب

$$T = \frac{\bar{D}}{S\bar{D}}$$

- أمّا بالنسبة لتحليل نتائج الفرضيتين المتعلّقين بالفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية بمقارنة القياسين القبليين معا والبعديين معا طبقنا اختبار (T) في حالة العينتين المتساويتين .

في إبراز الفرق بين متوسطين وتباينين كالتالي : (T) تتمثل معادلة

$$T = \frac{\bar{x}_1-\bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S^2_1+S^2_2}{N}}}$$

نطرح أصغر متوسط من أكبر متوسط $\bar{x}_1-x_2$

علينا حساب التباين في المجموعة الأولى بتطبيق معادلة التباين$S1^2$:

$$S1^2 = \frac{N\sum x^2-(\sum x)^2}{N(N-1)}$$

ج : حساب التباين في المجموعة الثانية بنفس المعادلة S^2_2

$$\sqrt{\frac{S^2_1+S^2_2}{N}}$$

-حساب المقام:

سبق وأن حسبنا في الخطوة الثانية والثالثة التباين للمجموعتين، نجمع هذين التباينين للمجموعتين ونقسم الناتج على حجم العيّنة (المجموعة الأولى والثانية) بالمعادلة المذكورة أعلاه (T)، بعد التعرّف على قيمة (T) يجب تحديد درجة الحرية لتحديد دلالة (T) في حالة العينتين المتساويتين، درجة الحرية تساوي حجم العيّنة ناقص (1) الكلّ مضروب في 2. $df=(n-1)2$ (عبد الكريم بوحفص، 2005، ص: 176-177)

- الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

هو تحديد موعد تطبيق الدراسة الأساسية، حيث قمنا بتطبيق مقياس قلق الامتحان لسارسون (sarason) على 10 تلاميذ من متوسطة معركة قردلش بتقرت ورقلة (الجزائر) وأسفرت الدراسة على التغييرات التالية:

1- فقرات المقياس مصاغة لخطاب البنات دون الذكور فأعدنا الصياغة لتشمل الجنسين معا.

2- فقرات المقياس تتحدث على بعض السلوكات التي يقوم بها الأستاذ ووجدت موجة على أساس معلمة في المرحلة الابتدائية فأعيد صياغتها حتّى تناسب الفئة العمرية الموجه إليها .

- **الإجراءات الأساسية لتطبيق الدراسة:**

- **مرحلة تدريب الأساتذة:**

قمنا في هذه المرحلة بتدريب وإعداد الأساتذة الذين تمّ اختيار تلاميذهم في عيّنة الدراسة، حيث بلغ عددهم (07) أساتذة حيث قمنا بما يلي:

- استعراض مضامين مراحل وخطوات البرنامج الإرشادي.
- تفسير كلّ مرحلة من مراحل البرنامج وتمثيلها.
- والاستماع إلى استفسارات وتساؤلات الأساتذة والإجابة عليها.
- إعادة شرح كيفية تطبيق البرنامج الإرشادي.
- التأكيد على مضامين البرنامج الإرشادي والهدف الأساسي منه.

- **مرحلة التقييم القبلي**:

في هذه المرحلة حيث قمنا بتطبيق مقياس قلق الامتحان على عيّنة الدراسة والمتكونة من (20 تلميذة)، وقد كان تطبيق المقياس قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (اختبارا قبليا).

- قمنا بتقسيم عيّنة الدراسة تقسيما عشوائيا إلى مجموعتين (المجموعة أ) وهي تمثّل المجموعة الضابطة و(المجموعة ب) هي المجموعة التجريبية.

- اختيار أحد المجموعات عشوائيا (القرعة) لتشمل المجموعة التجريبية 10 تلميذات والأخرى ضابطة 10 تلميذات.

- **مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي**:

حيث قمنا بتطبيق البرنامج الإرشادي للحصص على المجموعة التجريبية، والحرص على حجبه عن المجموعة الضابطة في دراسة مهارات الامتحان في (04) جلسات يوميا للمجموعة التجريبية، بهدف تحديد أثر تلك الحصص على قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية.

- **مرحلة التقييم البعدي**:

في هذه المرحلة حيث قمنا بتطبيق مقياس قلق الامتحان على عيّنة الدراسة والمتكونة من (20 تلميذة)، وقد كان تطبيق المقياس بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (اختبارا بعديا)

- **عرض نتائج الدراسة:**

-1- الفرضية الأولى: وتنص هذه الفرضية على:

- توجد هناك فروق دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (1) يوضح القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

الأسلوب الإحصائي / نوع القياس	المتوسط الحسابي	T لقياس الفروق بينهما	
		To المحسوبة	Tt الجدولة
قبلي	112.1	9,74	3,25
بعدي	81,2		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (01) أنّ قيمة (t) المحسوبة والمقدرة بـ(9.74) أكبر من قيمة (t) الجدولة والمقدرة بـ(3.25) عند درجة الحرية (df = 9) ومستوى الخطأ (0,01)، وهذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للبرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، حيث قدر المتوسط الحسابي للقياس القبلي بـ(112.1)، وقد تحسن هذا المتوسط في القياس البعدي أي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ليصل إلى (81.2)، فعليه فإن نسبة 99 % تؤكّد على أنّه توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية (يعني أنّ تطبيق البرنامج الحصص الإرشادية له تأثير إيجابي في خفض قلق الامتحان).

2- الفرضية الثانية : وتنص هذه الفرضية على:

- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة

الجدول رقم (2) يوضح القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة

الأسلوب الإحصائي / نوع القياس	المتوسط الحسابي	T لقياس الفروق بينهما	
		To المحسوبة	Tt الجدولة
قبلي	110.1	6,38	3,25
بعدي	103.2		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (02) أنّ قيمة (t) المحسوبة والمقدرة بـ (6.38) أكبر من قيمة (t) الجدولة والمقدرة بـ (3.25) عند درجة الحرية (df = 9) ومستوى الخطأ (0,01)، وهذا يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة نسبة 99% (بالرغم من عدم تطبيق برنامج الحصص الإرشادية على المجموعة الضابطة وما يدل على تدخل عوامل أخرى كالتعود على أسئلة المقياس أو عامل الزمن, أو التحضير الجيد للامتحان, أو إتباع استراتيجيات جيدة التخطيط وتنظيم الوقت).

3- الفرضية الثالثة: وتنصّ هذه الفرضية على:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي لكلّ من المجموعتين الضابطة والتجريبية

الجدول رقم (3) يوضح القياس القبلي لكلّ من المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأسلوب الإحصائي / نوع القياس	المتوسط الحسابي	لقياس الفروق بينهما T	
		المحسوبة To	الجدولة Tt
قبلي	112,1	0,60	2,87
بعدي	110,1		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (03) أنّ قيمة (t) المحسوبة والمقدرة بـ(0.60) أقل من قيمة (t) الجدولة عند درجة الحرية(df = 18) ومستوى الخطأ (0,01)، وهذا ما يؤكد على أنّه لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي لكلّ من المجموعتين الضابطة والتجريبية وقد جاءت هذه النتيجة مؤكدة بنسبة 99 %

4- **الفرضية الرابعة:** وتنصّ هذه الفرضية على:

- توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي لكلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة .

الجدول رقم (4) يوضح القياس البعدي لكلّ من المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأسلوب الإحصائي / نوع القياس	المتوسط الحسابي	لقياس الفروق بينهما T	
		المحسوبة To	الجدولة Tt
قبلي	81,2	4,93	2,87
بعدي	103,2		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (04) أنّ قيمة (t) المحسوبة والمقدرة بـ (4.93) أكبر من قيمة (t) الجدولة والمقدرة بـ (2.87) عند درجة الحرية(df = 18) ومستوى الخطأ (0,01)، فعليه فإنّه يمكننا القول نسبة أنّه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعديين لكلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة وقد جاءت هذه النتائج مؤكدة بنسبة 99 %.

- مناقشة وتفسير النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة قوادري لخضر- الحجيرة – بورقلة (الجزائر)، وقد تمّ تحديد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتطبيق البرنامج الإرشادي على شكل مجموعة من الحصص بمساعدة الأساتذة الذين وقع الاختيار العشوائي على تلاميذهم.

تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

وقد أظهرت نتائج الدراسة في الفرضية الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، كما هو موضح عفي الجدول رقم (01)، حيث قدر المتوسط الحسابي القبلي للمجموعة التجريبية بـ (112.1)، وقد اظهر تطبيق البرنامج تحسن على هذا المتوسط ليصبح مساوي في التطبيق البعدي لـ (81.2)، وهذا ما يدل على مدى نجاعة البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ويمكن تفسير النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية والأثر الواضح لفاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان إلى الاستخدام المنظم والمبرمج لهذا البرنامج الإرشادي مع تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما يمكن إرجاع ذلك إلى التعاون الذي أبداه أساتذة هذه السنوات في انجاز وتطبيق ومتابعة هذا البرنامج الإرشادي.

كما أنّ التصميم التجريبي، والذي اشتمل على دراسة المجموعة الواحدة، والذي تمّ من خلاله تطبيق البرنامج بشكل جماعي، فإن الانخفاض الواضح في شدة قلق الامتحان راجع فعلا لاستخدام البرنامج بشكل جماعي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع جميع نتائج الدراسات السابقة، التي طبق فيها برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى التلاميذ بشكل عام، وتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل خاصّ، وإن كانت بعض الدراسات قد طبقت البرنامج على مجموعة واحدة وبعضها طبق البرنامج على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، ومن بين هذه الدراسات نجد:

- دراسة محمد حامد زهران(2000) والتي توصل من خلالها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في التخفيف من حدة قلق الامتحان.

وقد أكدت نتائج هذه الفرضية ما توصلت إليه دراسة كلّ من:

- دراسة جويل بوركام (1990)، ودراسة ستيفن إيرنست (1990)، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كلّ منجيمس براون (1991)، صالح مرسي (1997)، فيسنت ديليا (1998) .

تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

وقد أشارت نتائج الدراسة في الفرضية الثانية منها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة (بالرغم من عدم تطبيق برنامج الحصص الإرشادية على هذه المجموعة، وهذا ما يدل على تدخل عوامل أخرى، كالتعود على أسئلة المقياس أو عامل الزمن والتحضير الجيد للامتحان، أو إتباع استراتيجيات وطرق جيدة في التخطيط وتنظيم الوقت).

فقد تبيّن لنا من خلال الجدول رقم (02) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي يقدر بـ (110.1) بينما قدر المتوسط الحسابي لنفس المجموعة في القياس البعدي بـ (103.2) مع العلم أن المجموعة الضابطة

هي التي لم تخضع لعامل التجريب، وقد جاءت هذه النتائج مؤكدة بنسبة (99%) عند مستوى الخطأ (0,01)، وتتفق النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة حامد زهران بحيث بقيت درجات الامتحان البعدي عالية تفوق درجة (95) التي حدّدها سارسون كعتبة فاصلة دالة على ارتفاع قلق الامتحان.

كما يمكن تفسير النتيجة التي تحصلنا عليها في هذه الفرضية من الدراسة، بتدخل عوامل أخرى في التجربة قد يكون:

- التعود على فقرات القياس.
- عامل الزمن.
- التحضير الجيد للامتحان.
- اكتساب أداء الامتحان ...الخ من العوامل الأخرى.

- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

وقد أشارت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبليين للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك في الفرضية الثالثة من الدراسة، وذلك حسب النتائج الموضحة في الجدول رقم (03) حيث اتضح جليا لنا أنّه لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا وهذا قبل إخضاع المجموعة التجريبية لعامل التجربة (برنامج الحصص الإرشادية لهدف تخفيض قلق الامتحان لدى التلاميذ وذلك بنسبة (99%) وعند مستوى (0,01) ودرجة الحرية (18).

ويمكن تفسير ذلك أنّ كلا المجموعتين يتمتعان بنفس الخصائص والمميّزات ولا يختلفان عن بعضهما قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

وقد توصلنا من خلال نتائج الفرضية الرابعة من الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعديين لكلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي)، وذلك حسب النتائج الموضحة في الجدول رقم (04) حيث جاءت النتائج مؤكدة بنسبة (99%) عند مستوى (0,01) ودرجة الحرية (18).

مما يؤكّد فعالية البرنامج الإرشادي في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وتتماشى النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع النتيجة التي تحصل عليها كلّ من حامد زهران وقونزالز في دراستهما، اللذين أخضعا المجموعة التجريبية للتدريب على العادات الدراسية والتي كان لها أثر على الأداء الأكاديمي في الامتحان، مما أدّى إلى خفض مستوى قلق الامتحان بشكل واضح ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين يمثلون عيّنة الدراسة.

كما يمكن تفسير الأثر الواضح لفاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة معركة قردلش بتقرت ورقلة (الجزائر) إلى:

- الاستخدام المنظم والمبرمج لخطوات ومراحل تطبيق البرنامج.
- التصميم التجريبي والذي اشتمل المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- التعاون الذي أبداه وقدمه أساتذة السنة الرابعة متوسط.
- استخدام وتطبيق البرنامج بشكل جماعي.

خطوات إنجاز البرنامج الإرشادي للحصص الجماعية

الحصة	الموضـــــوع	الأهداف المرجو تحقيقها
الأولى	- تقديم البرنامج القياس القبلي لقلق الامتحان - مقدمة البرنامج	- التعرّف على البرنامج وأجزائه وأهمّية دراسته - التعرّف على كيفية الإجابة على مقياس قلق الامتحان القبلي والبعدي - التعرّف على الأهداف المراد تحقيقها
الثانية	- المراجعة ومهاراتها - مهارة الاستذكار - مهارة المراجعة المثمرة - مهارة تطوير التركيز - مهارة إعداد جدول المراجعة	- التعرّف على المبادئ الأساسية في الاستذكار - التعرّف على الطرق المثلى للمراجعة المثمرة - أن يستطيع وضع جدول مراجعة - أن يتعلّم ويكتسب أسرار المراجعة - أن يطور القدرة على التركيز أثناء المراجعة - أن يجد حلّ لبعض مشكلات المعترضة أثناء المراجعة
الثالثة	- الاستعداد للامتحان ومهاراته - مهارة قبل الامتحان - مهارة أداء الامتحان - مهارة الإجابة في الامتحان - مهارة توزيع الوقت - مهارة مراجعة الإجابة - مهارة بعد الامتحان	-أن يتعلّم كيف يستعد للامتحان باطمئنان وراحة - أن يتعلّم التحضير النفسي والمادي المثمر - أن يتعلّم آداب الامتحان وتنظيماته - أن يتعلّم كيف يجيب على الأسئلة ويميز أنواعها - أن يتعلّم كيف يستثمر وقته أثناء الامتحان - أن يتعلّم أساسيات مراجعة ورقة الإجابة - أن يتعلّم ألا يتأثّر بالامتحان بعد إجراءه

الرابعة	- مقياس ترشيد رهبة الامتحان - القياس البعدي لقلق الامتحان - مناقشة جماعية - ختام البرنامج	- أن يتعلّم كيف يتغلب على توتره ويسيطر على أعصابه - التعرّف على درجاتهم بعد أخذ مهارات الامتحان - الاستفادة التي خرج منها التلاميذ من البرنامج

خلاصة واقتراحات:

استنادا لما توصلنا إليه وأسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج بخصوص فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة قوادري لخضر-الحجيرة- بورقلة (الجزائر).

ومن خلال ما لاحظناه أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان: فإننا نقدم الاقتراحات التالية:

-الاستفادة من هذا البرنامج الإرشادي، وخاصّة بالنسبة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

-الاهتمام بتصميم وإعداد برامج إرشادية لمراحل تعليمة أخرى غير مرحلة التعليم المتوسط.

- الاهتمام بتصميم وإعداد برامج إرشادية تساهم في معالجة مشكلات تربوية أخرى غير مشكلة قلق الامتحان.

-الاهتمام بتطبيق البرامج الإرشادية والتدريب عليها أثناء عملية تكوين الأساتذة والمعلمين.

-عقد دورات وندوات تكوينية متخصّصة في مجال تطبيق البرامج الإرشادية وكيفية إعدادها وطريقة بنائها.

كما نقترح وبناء على ما توصّلت إليه نتائج الدراسة إجراء بحوث ودراسات ذات الصلة والعلاقة بالمشكلات التربوية بصفة عامة والمدرسية بصفة خاصّة ومنها:

-إجراء دراسات مسحية وشاملة للتعرّف على المشكلات التربوية والمدرسية، وذلك من حيث نسبة الانتشار داخل المؤسّسات التعليمية وتشخيص المشكلات التي تحتاج إلى تدخل سريع وفوري.

-دراسة العوامل المرتبطة والمتعلّقة بمشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ، مثل دراسة العوامل الشخصية والعوامل الأسرية والعوامل المدرسية.

- توسيع الإطار المكاني والبشري لتطبيق البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان، كأن يشمل مثلا جميع الإكماليات والمتوسطات الموجودة بالولاية الواحدة.

المراجـــع

- بن دريدي فوزي، وآخرون (دت): البكالوريا بين يديك، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.
- حامد عبد السلام زهران (2000) : الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، الطبعة الأولى، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- عبد الغني تيايبية (2007): المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسيا، دراسة ميدانية على تلاميذ المعيدين مرتين في السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.
- عبد الكريم بوحفص (2005): الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر.
- عبد القادر ميسوم (2003): دليل النجاح في الامتحانات، منشورات بغدادي.
- عزة حسين (1989) : برنامج إرشادي لخفض مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين، معهد دراسات الطفولة، القاهرة، مصر.
- فيصل محمد خير الزراد (2002): ظاهرة الغش في الامتحانات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات، التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمد أيوب شحيمي (1999): الإرشاد النفسي التربوي، دار الفكر اللبناني، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

-**Dovero (1997)** : L'anxiete aux examens . Journal de therapie comportementale et cognitive . Paris : edition Masson. 4.7 . P : 131 - 142

تقييم فعالية برنامج تعليمي
لذوي صعوبات التعلّم المعرفية

أ. جــلاب مصــباح
قسم علم النفس
جامعة المسيلة

الملخّص:

تتناول هذه الدراسة موضـوعا هامًّا من المواضيع المدرسية، وهو موضوع صـعوبات التعلّم، الذي يعتبر من الاهتمامات الحديثة في المنظومة التربوية العالميـة، وخاصّة في الجـزائر؛ إذ أصبح التلاميذ المتأخّرون دراسيـا يحظون بأهمّية بالغة، سواء من حيث تصميم البرامج التعليمية وتخطيطها، أو من حيث التكفّل والتدخّل العلاجي قصد تقديم خدمات التربية الخاصّة لهؤلاء التلاميذ.

لذلك حاولت هذه الدراسة التأكّد من فعالية واحد من البرامج التعليمية العلاجية المصمّمة خصّيصا لهذه الفئة، وهو برنامج مصمم لعلاج صعوبات الإدراك.

وقد أثبتت الدراسة أنّ التدخّل العلاجي من خلال تصميم البرامج وتقديم الخدمات البيداغوجية الملائمة يؤدّي إلى نتائج إيجابية على التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين يعانون من تحصيل متدنٍّ، على الرغم أنّ قدراتهم العقلية والجسمية والنفسية لا تختلف عن التلاميذ العاديين، وهؤلاء هم ذوو صعوبات التعلّم، الذين يتلقون الخدمات الخاصّة داخل أقسام خاصّة، والتي تسمّى في الجزائر "**بأقسام التعليم المكيّف**" .

Summary

This study treats an important topic of school problems which is learning disabilities, as one of modern concerns in the educational system in the world, particularly in Algeria. Recently, pupils with learning disabilities have got many benifits, both in terms of designing and plaining educational programs or in ensuring therapeutic intervention in order to provide special educational services. Through this study we try to know the effectiveness of one of the therapeutic educational programs designed specifically for this category. this program is designed to the treatment of perceptual disabilities.

The study proved that therapeutic intervention through the design of programs and providing appropriate pedagogical services leads to a positive results on academic achievement to students who suffer from low levels of achievement, although learning disabiled don’t differe mentally or physically or psychologically from normal students.

المقدّمة:

يعدّ مجال صعوبات التعلّم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصّة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين في بداية الستينات على وجه التحديد، وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأطفال يعانون من صعوبات مختلفة، تعيق تحصيلهم الدراسي وتؤدّي إلى الفشل والتسرّب المدرسي .

وقد كان اهتمام التربية الخاصّة حتّى وقت قريب نسبيا منصبًّا على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية، ووضع برامج لتدريبهم وتعليمهم بعد أن تمّ تصنيفهم، أمّا الأطفال الذين لم يتعلّموا في المدرسة فقد حرموا من تلك البرامج لعدم وضوح مشكلتهم.

فمصطلح صعوبات التعلّم استخدم لمدّة تزيد عن عشرين عاما، لوصف مجموعة غير متجانسة من الأطفال، وقد اهتم بهذا المصطلح العديد من التخصصات مثل علم النفس والتربية وعلم الأعصاب والطب النفسي وطب الأطفال وغيرها من العلوم مما أدى إلى تنوع النظريات في البحث عن خدمات تربوية للأطفال من فئة ذوي صعوبات التعلّم .

ويوجه مصطلح صعوبات التعلّم اهتمام المربين والعلماء إلى حقيقة هامّة، وهي أنّ الأطفال في سنّ التعليم تظهر عليهم أعراض الصعوبة في التعلّم على الرغم أنّهم لا يعانون من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية أو جسمية، ولقد أطلقت العديد من التسميات على هذه الفئة:

- الأطفال ذوو الإصابات الدماغية
- الأطفال ذوو المشكلات الإدراكية .
- الأطفال ذوو الخلل الدماغي البسيط
- الأطفال ذوو صعوبات التعلّم.

ولقد تمّ الاتفاق بين رجال التربية الخاصّة على أنّ المصطلح الأخير أكثر قبولا (أحمد عواد،1998،ص81). إذ تعتبر صعوبات التعلّم من المشكلات الأساسية للتلاميذ في المدرسة والتي تؤثّر على السير الحسن لدراستهم، وتظهر هذه الصعوبات منذ الطور الأول من تمدرس التلميذ، أي في الطور الابتدائي، ويطلق على مصطلح صعوبات التعلّم عدّة تسميات مثل: اضطرابات التعلّم، العجز في التعلّم، وعندنا في الجزائر ذوو صعوبات التعلّم هم المصنّفون داخل أقسام التعليم المكيّف، لذا يقتضي موضوع التعليم المكيّف تركيز الجهود حول التلاميذ الذين هم في حاجة ماسّة إلى مساعدة على مختلف الأصعدة، وبالأخصّ الصعيد البيداغوجي، عندما يتعلّق الأمر بفئة المتأخّرين دراسيًا باعتبار أنّ كلّ تلميذ من هذه الفئة يعاني ضعفا واضحا في الدراسة مقارنة بغيره من التلاميذ العاديين من ذوي سنّه.

و"قد اهتمت النظم التعليمية بهذه الصعوبات التي تحول دون وصول التلميذ المصاب بها إلى مستوى تحصيل دراسي يساير مستوى تحصيل زملائه العاديين. وقامت بتشخيصها طبّيا ونفسيا سعيا إلى تحديدها والتعرف على

مظاهرها وكذلك أسبابها. فهم لا يعانون من إعاقات عقلية أو صحية أو من حرمان بيئي، ثقافي، اقتصادي، بل أنّ قدراتهم العقلية في حدود المتوسط فأكثر، ومع ذلك فإنّ مستوى تحصيلهم الدراسي ضعيف، أو أقل من قدراتهم مقارنة بتحصيل زملائهم من نفس المستوى التعليمي والسنّ ومستوى الذكاء. وهذه الفئة من التلاميذ هم الذين تنطبق عليهم خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم"(بشير معمرية، 2005،ص40).

ولقد تدعّمت بيداغوجية التعليم بنظامين لمعالجة هذه الصعوبات:" المستوى الأوّل يتمثّل في الاستدراك، أمّا المستوى الثاني فهو نظام التعليم المكيّف"(مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص20)، الذي يسعى إلى معالجة الصعوبات الحادة التي لم تفلح المعالجة العادية في إزالتها لتجنيبهم الإخفاق والفشل والإحباط، لذلك فنظامنا التعليمي مطالب بتلبية حاجات التلاميذ الذين يعانون من تأخّر دراسي.

مشكلة الدراسة:

إنّ صعوبات التعلّم لدى التلاميذ لها تأثير كبير على تحصيلهم الدراسي، وعلى علاقاتهم مع مربيهم ومع زملائهم التلاميذ الآخرين، فقد كوّن صعوبة لدى المعلمين والإداريين في التكفل بهذه الشريحة، نظرا لعدم وجود معايير أو برامج خاصّة بهذه الفئة، بحيث يعتبر ذوو صعوبات التعلّم من ذوي الاحتياجات الخاصّة، أو فئة لها اهتمام خاصّ.

وتشير الدراسات في هذا المجال أن نسبة ذوي صعوبات التعلّم في تزايد مستمر.بحيث يذكر(كمال أبو سماحة 1995) أن نسبة صعوبات التعلّم تتراوح بين 15% و20% بالمدارس الحكومية في الأردن، أما في دراسة(أحمد حسن عاشور 2002) فقد بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلّم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية 14% على عينة تشمل 471 تلميذا (محمود عوض الله سالم وآخرون،2003،ص22). لذلك اهتمت المنظومات التعليمية العالمية بهؤلاء التلاميذ، لأنّ قدراتهم العقلية مقبولة، ولكنّ تحصيلهم متدني، وهؤلاء هم ذوو صعوبات التعلّم."وعلى الرغم من أنّ الأفراد غير العاديين معروفون منذ عهود بعيدة، إلاّ أنّ الاهتمام بهم لم يظهر إلا منذ مدة قصيرة، خاصّة فيما يتعلّق بتعليمهم"(عبد الرحمن العيسوي، 2004،ص139). ففي الجزائر مثلا بدأ الاهتمام بهم في المجال التعليمي مع مطلع الثمانينات.

ومما لا شكّ فيه أنّ الإحصائيات السالفة الذكر تعبّر عن واقع التلاميذ في البيئة العربية، الذي يتطلّب تضافر الجهود لاكتشاف هؤلاء الأطفال في وقت مبكر وتقديم خدمات التربية الخاصّة إليهم. وبما أن علاج هذه الفئة عندنا يعتمد على تعليم علاجي قائم على استراتيجية التعليم المكيّف الذي يطبق البرنامج المدرسي العادي، المعد للتلاميذ العاديين، وللمعلّم الحقّ في تكييف بعض الأنشطة حسب قدرات واحتياجات التلاميذ، فإنّ الجهود البحثية قدّمت استراتيجيات وبرامج لعلاج هذه الفئة وتعليمها، والمتمثّلة في بناء برامج معرفية، سلوكية ونفسية من أجل التكفّل بهم فعلا. ومن الصعوبات التي يعانيها التلاميذ نجد صعوبات الإدراك، خاصّة الإدراك السمعي والإدراك البصري، ومن بين البرامج المقترحة لعلاج هذه الصعوبات نجد برنامج (عبد الرقيب أحمد البحيري) الذي هو موضوع هذه

الدراسة. ومن بين الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نشير إلى دراسة(سعاد أحمد جلغوم) بعنوان: تأثير برنامج علاجي في خفض الاضطرابات اللغوية لدى طالب في الصفّ الثاني ابتدائي.

وكان الهدف هو تحسين القدرة القرائية وتحقيق التآزر البصري والتآزر الصوتي الحركي لدى الطالب، من أجل علاج مظاهر الاضطراب اللغوي لديه، من خلال تقييم برنامج علاجي مقترح في علاج ضعف الطالب اللغوي، وهو برنامج مستوحى من المنهاج الرسمي والكتاب المدرسي للغة العربية، ويهدف كذلك هذا البرنامج إلى تحسين القدرة على الكتابة والقراءة وقواعد اللغة. ودراسة (بدرية عبدا لله علي) بعنوان: العلاقة بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وبعض صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة البحرين. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهـارات الإدراك السمعي والبصري وبعض صعوبات الحساب لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث بالمرحلة الابتدائية بدولة البحرين. بالإضافة إلى دراسة(أحمد حسن محمد عاشور) بعنوان: مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلّم النمائية. وكذلك دراسة(أحمد أحمد عواد 2010) بعنوان: أساليب التدخل العلاجي لصعوبات التعلّم النمائية. وعليه تدور إشكالية الدراسة حول تساؤل عام مؤداه:

- هل للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلّم المعرفية؟ ويتفرع عن هذا التساؤل تساؤلان فرعيان هما:

1- هل للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز البصري؟

2- هل للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز السمعي؟

فروض الدراسة:

- الفرضية العامة:

- للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلّم المعرفية. وتتفرع عنها فرضيتان فرعيتان هما:

- الفرضيات الفرعية:

1- للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز البصري.

2- للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز السمعي.

أهمّية الدراسة:

تكمن أهمّية الدراسة في تطبيق برنامج تعليمي في الإدراك لذوي صعوبات التعلّم المعرفية، ودوره في زيادة الإدراك البصري والإدراك السمعي لدى تلاميذ صعوبات التعلّم (التعليم المكيّف) في المدارس، وخاصّة في الطور الابتدائي، حيث تنتشر هذه المشكلات بكثرة، وتزداد حدة في حدود السنة الثالثة (مستوى مدرسي). ممّا يجعل هذه

الفئة بحاجة إلى عناية خاصّة، واهتمام خاصّ، قصد الرفع من مستواهم التحصيلي بهدف اللحاق بزملائهم وتخفيف حجم الظاهرة التي أصبحت تشكل عبئا ثقيلا على الأولياء وعلى المدرسة بصفة عامة.

كما تتمثّل أهمية الدراسة في توفير البرامج التعليمية المعدّة لهذه الفئة في البيئة الجزائرية.

أهداف الدراسة:

هذه الدراسة تهدف من الناحية الأكاديمية إلى توفير مادة علمية حول صعوبات التعلّم بصفة عامة، من أجل إثراء التراث السيكولوجي في ميدان صعوبات التعلّم الذي تعتبر البحوث فيه قليلة نظرا لحداثته في الجزائر، وكذلك الاستفادة من المداخل النظرية لعلاج ذوي صعوبات التعلّم وتحويل البحوث النفسية من الوصفية والتصنيف إلى مرحلة التدخل وتعديل السلوك أي الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي. وكذلك الاهتمام بالصعوبات النمائية التي تفتقر إلى بحوث. وعدم التركيز على الصعوبات الأكاديمية فقط.

أمّا من الناحية التطبيقية فالهدف الأساسي هو توفير برنامج تعليمي علاجي لذوي صعوبات التعلّم في مجال الإدراك البصري والإدراك السمعي، يمكن الاستفادة منه في الميدان التربوي بالنسبة للتلميذ والمعلم والأخصائي النفساني والمدرسة ككلّ، ومنه استمرار البحث على هذا النوع من البرامج قصد التكفل بتلاميذنا ذوي صعوبات التعلّم (التعليم المكيّف).

وكذلك بناء أداة علمية أولية لقياس فعالية هذا البرنامج، والتي تسمح في المستقبل لمن يريد تطبيق البرنامج الرجوع إليها لأنها تساعده في تحقيق أهداف البرنامج التي توضع من أجلها.

التعريفات الإجرائية:

التعريف الإجرائي للبرنامج التعليمي:

في الدراسة الحالية، هو عبارة عن عملية مخطّطة ومنظّمة، تهدف إلى تقديم خدمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم المعرفية وتجاوز بعض المشكلات المعرفية، من خلال تحسين قدراتهم في مجال الإدراك البصري والإدراك السمعي. وهو البرنامج الذي أعده (أحمد البحيري) لعلاج صعوبات التعلّم المعرفية، وهو عبارة عن مجموعة من الأنشطة والممارسات التعليمية الموجهة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم المعرفية، ويتم تقديم هذه الأنشطة والممارسات داخل أقسام خاصّة.

ويتضمن البرنامج قيد البحث على أنشطة تمس الجوانب الإدراكية، وبوجه خاصّ الإدراك البصري والإدراك السمعي.

التعريف الإجرائي للإدراك:

تبنت هذه الدراسة التعريف الذي قدمه (نبيل عبد الفتاح حافظ) والذي:"هو العملية النفسية التي تساهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد، عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلّقة بها وتفسيرها وصياغتها في كلّيات ذات معنى (المفاهيم) ".

التعريف الإجرائي لصعوبات الإدراك البصري:

وهي لا تدل على مشكلات في حدة البصر، وإنما هي خاصّة بالتعامل مع مثيرات من مثل: حجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها، وإدراك العمق، مما يؤدّي إلى مشكلات في إدراك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات والأشكال ويعوق هذا عمليات القراءة والكتابة والرسم ... الخ .

التعريف الإجرائي لصعوبات الإدراك السمعي:

وهي لا تدلّ على مشكلات في حدّة السمع، وإنما تتعلّق بصعوبة استكشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلافات بين درجات الصوت واتساقه ومعدله ومدته، ممّا يشكل قيدا على التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات، وينتج عن هذا صعوبة في تعلّم القراءة بالطريقة الصوتية وهجاء الحروف (نبيل عبد الفتاح حافظ،2000،ص51).

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلّم:

تبنت هذه الدراسة التعريف الذي قدمه (محمود عوض الله سالم) والذي يرى أنّها: "حالة ينتج عنها تدني مستمر في التحصيل الدراسي للتلميذ عن زملائه في الصفّ الدراسي، وتظهر تلك الصعوبة في مهارة واحدة أو أكثر من المهارات التالية:

- الرياضيات - إدراك المسموع - التعبير الشفهي - المهارات الأساسية للقراءة - الكتابة - العمليات الفكرية مثل الذاكرة والتركيز والإدراك" (محمود عوض الله سالم وآخرون،2003،ص26).

الإطار النظري للدراسة:

أولا: صعوبات التعلّم:

- التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلّم:

خلال فترة ما بين 1930- 1960 أستعمل عدد من المصطلحات لوصف مشاكل الأطفال الذين لا يندمجون في المدرسة وأكثر هذه المصطلحات شيوعا "الحبسة" Aphasie ، وفي معظم الأحوال كانوا يرجعون أيا من هذه الصعوبات إلى كونها صعوبات طبية، لكن في سنة 1963 تحدّث "صموئيل كيرك" في منظمة للآباء المهتمين بمشاكل الأطفال الخاصّة بالإعاقة الإدراكية كما كان يشار إليها في ذلك الوقت، وابتكر بذلك "صعوبات التعلّم" الذي يصف

الأطفال الذين لديهم اضطرابات في نموّ اللغة أو الكلام أو القراءة دون الأخذ بعين الاعتبار الذين يعانون إعاقة حركية شديدة (مجدي عزيز إبراهيم،2004،ص 1151).

- مفهوم صعوبات التعلّم:

- تعريف كيرك (Kirk):

يعرف كيرك صعوبات التعلّم "بأنها تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب، أو المواد الدراسية الأخرى التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية كما انه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية" (محمود عوض الله سالم،2003،ص23).

- تعريف أحمد أحمد عواد:

"صعوبات التعلّم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي. يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلّم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبة التعلّم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون إنفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة لأن إعاقتهم هي السبب المباشر للصعوبة التي يعانون منها" (أحمد أحمد عواد،1998،ص90).

- علاقة مصطلح صعوبات التعلّم ببعض المفاهيم الأخرى:(التأخر التحصيلي،التخلف العقلي)

إن التفرقة بين هذه المفاهيم الثلاثة ضرورية من أجل عدم الوقوع في خلط بين صعوبات التعلّم والتأخر الدراسي والتخلف العقلي، فكلّ منها له دلالة وله أسباب ونتائج وأحيانا هناك تداخل بين مفهومين لدرجة يصعب إيجاد حد فاصل بينهما، فصعوبات التعلّم عموما قد تؤدّي إلى تأخر دراسي ولكن ليس كلّ من يعاني تأخر دراسي له صعوبة في التعلّم فقد ينتج التأخر عن أسباب أخرى. أما التخلف العقلي فهو منفصل عن المجالين السابقين لكون الذي يعاني منه لا يصنف أصلا في فئة صعوبات التعلّم وذلك بالرجوع إلى محكات التشخيص ـ محك الاستبعاد ـ (عبد الرحمن العيسوي،1999،ص417).

- تصنيف صعوبات التعلّم:

1- صعوبات التعلّم الأكاديمية (المدرسية): وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يتبعها من صعوبات في تعلّم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية اللاحقة وتعتبر صعوبات التعلّم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلّم النمائية أو النفسية.(نبيل عبد الفتاح حافظ،2000،ص03).

2- صعوبات التعلّم النمائية أو النفسية: يشير"حسن شحاتة" و"زينب النجار" في معجم المصطلحات التربوية والنفسية إلى أنّ صعوبات التعلّم النمائية هي: "صعوبات تتعلّق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية المعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل الإدراك الحسي البصري والسمعي والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة وهذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تنقسم بدورها إلى صعوبات أولية تتعلّق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة، وصعوبات ثانوية مثل التفكير والفهم واللغة الشفوية" (حسن شحاتة،زينب النجار،2003،ص205).

- أسباب صعوبات التعلّم:

نظرا لحداثة البحث في موضوع صعوبات التعلّم والتداخل بين هذه الصعوبات والتخلف العقلي من جهة، وبين صعوبات التعلّم والاضطرابات السلوكية الانفعالية من جهة أخرى، فإنّ مسببات صعوبات التعلّم لا زالت غير واضحة تماما وتحتاج إلى مزيد من الدراسة والتأكيد، ومع ذلك فقد أجمعت العديد من الدراسات والبحوث في هذا الميدان على ارتباط صعوبات التعلّم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخّي البسيط، وأنّ هذه الإصابة أو هذا الخلل يرتبط بواحدة أو أكثر من العوامل التالية: إصابة المخ المكتسبة، العوامل الوراثية أو الجينية أو العوامل الكيميائية الحيوية، الحرمان البيئي والتغذية. (أحمد أحمد عواد،1998،ص98).

-خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلّم:

- صعوبات في التحصيل المدرسي.
- صعوبات في الإدراك والحركة.
- اضطرابات اللغة والكلام.
- صعوبات في عملية التفكير.
- الخصائص السلوكية(نايفة قطامي،1999،ص205)(أحمد أحمد عواد،1998،ص101)(محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، ص258)(محمد حولة،2007،ص35).

- تشخيص صعوبات التعلّم:

يشير "عبد الله زيد الكيلاني" و"فاروق فارع الروسان" في كتابهما: "التقويم في التربية الخاصّة" إلى أنّه "وبسبب التنوع الكبير في حالات صعوبات التعلّم يتطلّب تقويمها منهجا تكامليا يقوم به فريق متعدد التخصصات ويشمل جوانب نفسية وعقلية واجتماعية وتربوية من خلال :

- بناء على ملاحظة المعلم أو أحد الأبوين للطفل يطلب إحالة الطفل لتقويم متخصص.

– يمكن للجنة من معلمي المدرسة بينهم – معلم التربية الخاصّة – أن تقرر ما إذا كان التقويم سيكون شموليا من قبل فريق من الأخصائيين.

– إذا تقرر إجراء التقويم الشمولي بموافقة الأهل يتولاه فريق متعدّد التخصّصات (مختص نفسي، مختص اجتماعي، معلم الصف، معلم التربية الخاصّة) وبناء على تشخيص الفريق يقررون الحاجة إلى خدمات التربية الخاصّة.

– يتم العمل على بناء الخطة التربوية الفردية ووضع الطفل في البرنامج المناسب (عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، 2006،ص45).

فالتشخيص يعد من أهم المراحل التي يجب على المختص القيام بها قصد تصنيف مستوى العجز لدى التلاميذ ودرجة الصعوبة التي وفقها يتحدّد مصير التلميذ في الفصل الخاصّ أم لا؟ وعادة ما تكون عملية التشخيص صعبة نظرا لتشابه الحالات وتشابه الأعراض، مما يتطلّب التدقيق في كلّ خطوة يقوم بها المشخص والتمييز بين الأعراض المشتركة والأعراض الفردية.

ويقوم التشخيص أو التقويم التربوي الشامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلّم على مجموعة من الاختبارات والوسائل منها: ـ الملاحظة ـ تاريخ الحالة ـ المقابلة الإكلينيكية ـ الاختبارات ـ (أحمد أحمد عواد،1998، ص106) (محمود عوض الله سالم،2003،ص36).

– محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلّم:

من أجل التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات في التعلّم تم اعتماد مجموعة من المحكات:

1– محك التباين:

يمكن لفريق مختص أن يقرر أن الطفل يعاني صعوبة تعليمية خاصّة إذا كان:

–لا يحصل تحصيلا متساويا مع عمره أو مستويات قابليته في واحد أو أكثر من المجالات التالية بالرغم من تقديم خبرات تعليمية ملائمة لعمره ومستويات قابليته : التعبير الشفوي أو الاستيعاب السمعي أو التعبير الكتابي أو مهارة القراءة الأساسية أو الاستيعاب القرائي أو العمليات الرياضية أو التفكير الرياضي .

– يعاني تباينا حادا بين تحصيله الفعلي وقدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات التي ذكرت أعلاه (راضي الوقفي، 2003،ص23).

2 – محك الاستبعاد:

قد لا يشخص الفريق الطفل بأنه يعاني صعوبة تعلّمية خاصّة إذا كان التباين الحاد بين القابلية العقلية والتحصيل يرجع بشكل مبدئي إلى- إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية- تخلف عقلي- اضطراب انفعالي- حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (مصطفى حجازي،2006،ص277).

3 - محك التربية الخاصّة:

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعي توفير خدمات خاصّة لهم (أساليب، برامج، معلمين متخصصين) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها والتي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين(أحمد محمد الزعبي، 2003، ص264).

- تفسير صعوبات التعلّم (المقاربات):

ساهمت عدة علوم في توليد حقل صعوبات التعلّم وإلقاء الضوء عليها، فظهرت نتيجة لذلك مفاهيم مختلفة لصعوبات التعلّم وتفسيرات متفاوتة لها بتفاوت تلك العلوم، ويجدر بالمعلمين أن يكونوا على وعي بالمفاهيم الرئيسية التي يتضمنها هذا الحقل، لأن الاستراتيجيات التي يمارسونها في التعليم تتأثر بهذه المفاهيم، فصعوبة القراءة مثلا من وجهة نظر **الاتجاه العصبي النفسي** هي ديسلكسيا يعكس فيها الطفل أخطاء الرؤية لديه الناتجة عن تلف دماغي أو قصور وظيفي دماغي طفيف، وهي من وجهة نظر **الاتجاه النمائي التطوري** أعقد مما يتحمله مستوى نضج ابن السادسة، ومن وجهة نظر **الاتجاه المعرفي** عدم قدرة الذاكرة على تكوين نسق معرفي يربط فيه الطفل بين معارفه السابقة والحالية، وهي حسب **الاتجاه السلوكي** فشل أساليب ضبط بيئة التعلّم وتقديم التعزيز المناسب، بالإضافة إلى وجهة نظر **الاتجاه اللغوي** التي تفسرها بعدم القدرة على استيعاب المقروء (راضي الوقفي،2003،ص29) (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000،ص18) (محمود عوض الله سالم،2003،ص47).

ثانيا: برامج تعليم ذوي صعوبات التعلّم:

- مفهوم برنامج صعوبات التعلّم:

هو عبارة عن مجموعة خدمات التربية الخاصّة التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في مختلف المراحل الدراسية الثلاثة ولا يفصلون عن بقية التلاميذ إلا بالقدر الضروري لتقديم تلك الخدمات. وهذه البرامج تتضمن تعليم هذه الفئة مهارات التنظيم والمهارات الاجتماعية، ومهارات التحدث والاستماع والإصغاء والمهارات الرياضية الحسابية، وطرق التفكير المناسب والعلمي، وتنمية مهارتي الحفظ والاستذكار والقراءة والكتابة بالإضافة إلى المهارات الأكاديمية الأخرى المطلوبة لنفس الفئة.

- شروط الالتحاق ببرنامج ذوي صعوبات التعلّم:

- أن يكون لدى التلميذ تباين واضح بين مستوى قدراته ومستوى تحصيله الأكاديمي مقارنة مع أقرانه في الفئة العمرية، من حيث بعض المسائل مثل: (التعبير اللفظي، الإصغاء، الاستماع، الاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، استيعاب المادة المقروءة، العد، الاستدلال الرياضي، العمليات الحسابية، أو أن يكون لديه اضطراب في أحد العمليات النفسية الأساسية مثل الذاكرة، الانتباه، التفكير، الإدراك، معالجة المعلومات).

- أن تكون صعوبات التعلّم غير ناتجة عن عوق عقلي أو اضطراب سلوكي أو لأسباب حسية أو أية أسباب أخرى لها علاقة بعدم ملاءمة ظروف التعلّم أو الرعاية الأسرية .

- أن يثبت أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية في تعليم هؤلاء التلاميذ، مما يتطلّب توفير خدمات تربوية خاصّة.

- أن يتم تشخيصه من قبل فريق متعدد التخصصات معتمد لدى البرنامج، وموافقة اللجنة الخاصّة بقبول التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في برنامج التربية الخاصّة في المدرسة(نايف بن عابد الزارع،2006،ص62).

- أنواع البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلّم:

-البرنامج الفردي(التدريب العلاجي):

يقصد بالتدريس الفردي تقديم الخبرة التربوية المناسبة لكلّ تلميذ، حسب قدراته وميوله وسمات شخصيته وظروفه الخاصّة وخبراته السابقة، وليس من شك أن أصحاب صعوبات التعلّم أحوج ما يكونون إلى هذا النوع من التدريس. تتطلّب هذه البرامج التعرف على صعوبات التعلّم وتشخيصها ومعرفة مجالاتها بهدف إعداد الخطة الفردية، ويتضمن البرنامج خمسة خطوات رئيسية في البرنامج التربوي. وهي كما يلي:

- قياس مظاهر صعوبات التعلّم وتشخيصها .
- تخطيط البرنامج التربوي (وضع الأهداف وطرائق التدريس المناسبة لها).
- تطبيق البرنامج التربوي.
- تقييم البرنامج التربوي.

-تعديل البرنامج في ضوء نتائج عملية التقييم(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000،ص117)(سعيد عبد العزيز، 2005، ص291).

- البرنامج الجماعي:

هناك اختلاف جوهري بين برنامج التعليم الفردي وبرنامج التعليم الجماعي لأن التعليم الفردي يستهدف الفرد الواحد، أما التعليم الجماعي فيعالج مسألة جماعية للطلبة، ومن بين البرامج الجماعية:

- برنامج التعليم الاتقاني: "يقصد بالتعليم الاتقاني أن يصل التلاميذ إلى مستوى من التحصيل يحدّد لهم مسبقا كشرط لنجاحهم في دراستهم للمنهج أو المقرر المقدم لهم".

- **برنامج التعليم التعاوني أو التشاركي:** وهو يعني ترتيب الطلبة في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين.

- **برنامج التعليم التنافسي:** "وفي هذا النوع من البرامج التدريسية يتعلّم الطلبة مع بعضهم البعض عن طريق التنافس في أداء المهمة الدراسية من حيث السرعة والاتفاق ومن خلال هذه البرامج تحدّد المادة الدراسية المراد تعلّمها، وتحديد وقت مناسب لها، وتقدم تغذية راجعة لكلّ طالب مشارك" (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000،ص191)(محمد محمود الحيلة،2002،ص188) (سعيد عبد العزيز،2005،ص296).

- تعديل المناهج التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلّم:

- إن مناهج ذوي صعوبات التعلّم تبنى بالطريقة الفردية أي أن هناك ما يسمى بالمنهاج الفردي لكلّ طفل وهذا على عكس مناهج العاديين التي تكون عامة لكلّ الأطفال في مرحلة دراسية ولمستوى عمري معين.

- توضع الأهداف في مناهج ذوي صعوبات التعلّم بعد قياس مستوى الأداء الحالي وبعد ذلك يبحث عن طريقة لتدريسها . وهذا على عكس مناهج العاديين إذ توضع الأهداف سلفا ويبحث لها بعد ذلك عن محتوى مناسب يغطيها.

- يراعى تسلسل الأهداف، بشكل يجعل التلميذ يستفيد من خدمات التربية الخاصّة، من خلال صياغة المنهاج بمرونة وإجراءات بسيطة تكون في مستوى التلاميذ.

- يجب أن يراعي المنهاج الفروق الفردية بين التلاميذ، فهناك من يعاني تأخر بسيط وهناك من يعاني تأخر عميق، هناك تلاميذ يعانون من مشكلات سلوكية، وأخرى معرفية، وهناك بطيء التعلّم وضعاف التعلّم(محمد علي كامل،2003،ص105).

□- الفعالية العلاجية للبرامج التعليمية:

يمكن القول إنّ الفعالية العلاجية للبرامج التعليمية حققت نتائج معتبرة، خاصّة في الدول الغربية أين تحظى التربية الخاصّة برعاية واهتمام كبيرين. بحيث تخصص لكلّ فئة من أنواع فئات التربية الخاصّة برامج خاصّة بها، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلّم بتعدد مشكلاتهم، وذلك بحسن رعاية التلاميذ وتدريبهم على تجاوز مشكلاتهم، وتحقيق أنواع التوافق المدرسي والنفسي والاجتماعي وغيرها.

-اتجاهات تدريس ذوي صعوبات التعلّم:

هناك اتجاهان في تعليم الطفل ذوي صعوبات التعلّم، فهناك من يرى ضرورة تعليمه مع أقرانه والنظر إليه على أنه شخص طبيعي عادي، وهناك من يرى أنه من الضروري فصله عن زملائه وتقديم خدمات له منعزلا. وهذين الاتجاهين هما:

- اتجاه البيئة الطبيعية:

إن أصحاب هذا الاتجاه يؤكدون على ضرورة رعاية وتعليم الأطفال غير العاديين ضمن البرامج التربوية العادية، دون أن يخصص لها برامج موازية في نطاق التربية الخاصّة.

- اتجاه البيئة الخاصّة:

يبرر أنصار البيئة الخاصّة موقفهم بأنّ القسم الخاصّ إمّا أن يكون بين جدران المدرسة نفسها أو في مؤسسات تأهيلية. المهمّ أن يكون التلميذ في بيئة خاصّة وتقدم له برامج خاصّة حتّى يسهل تعليمه وإرشاده، وعند وضعه في صفوف خاصّة يكون التركيز عليه أكبر عكس لو يوضع في وسط طبيعي(صالح حسن الداهري،2005،ص215) (عبد الرحمن العيسوي، 2004،ص218).

ثالثا: التعليم المكيّف في الجزائر:

- نشأة وتطور التعليم المكيّف بالجزائر:

بدأ استخدام أقسام التعليم المكيّف منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها حتّى أصبحت مألوفة في مطلع الستينيات من نفس القرن في علاجات التعلّم والمشكلات السلوكية البسيطة في أمريكا. (www.gulfkids.com).

أما في الجزائر فقد حرصت وزارة التربية منذ إنشاء المدرسة الأساسية على الاهتمام بالتلاميذ الذين يجدون صعوبة في مزاولة تعليمهم بطريقة عادية، من أجل هذا نصبت التعليم المكيّف للاعتناء بالتلاميذ الذين يبدون تأخرا في استيعاب المبادئ الأساسية في القراءة والكتابة والتربية الرياضية بعد سنتين من التعليم في الطور الأول مدعومتين بحصص استدراكية، فقد صدر أول منشور ينظم سير أقسام التعليم المكيّف يوم 10/ 10/ 1982(المنشور رقم 194/ 10/ 10/ 1982).

- مفهوم التعليم المكيّف:

يمكن تعريف التعليم المكيّف بعدة تعريفات ومن أهم ما ورد في النصوص والقوانين التشريعية المحلية نذكر ما ورد في"دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلّم":

- هو عبارة عن بيداغوجية تعليمية / تعلّمية خاصّة لمعالجة صعوبات التعلّم التي يعاني منها فئة من التلاميذ بحيث أن هذه الفئة لم تنجح معها بيداغوجية استدراك الصعوبات التي تعاني منها في الأقسام العادية، فيتم التكفل بها في أقسام خاصّة.(مديرية التعليم الأساسي،2004،ص06).

- أهداف التعليم المكيّف:

للتعليم المكيّف عدّة أهداف تتمثل في التركيز الخاصّ على النتائج المدرسية للتلاميذ المتأخرين عن زملائهم وتقديم الدعم اللازم لإلحاقهم بالمستويات العادية من خلال:

- إعداد برامج خاصّة مكيّفة مع مستواهم الحقيقي .
- تحوير استعمال الزمن بالطريقة الملائمة .

- محاولة التخفيف من حدة الأزمات التي يعيشها الطفل .
- عزل الطفل عن قسمه العادي لمدة معينة في القسم المكيّف مع توفر الشروط المناسبة.
- مشاركة الطبيب والأخصائي النفساني في تقويم الوضع الصحي والنفسي للتلميذ دوريا(حسن بوساحة، 1996).

- أساليب التكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلّم:

هناك نوعان من التكفل البيداغوجي :

- النوع الأول: (الاستدراك):

يتمثّل في تكفل المعلم بصعوبات التعلّم التي يكتشفها بفضل الملاحظة والتقويم المستمر، إذ يلاحظ أن عددا ضئيلا من التلاميذ لا يتمكنون من متابعة الدروس، بحيث يجب عليه في هذه الحالة أن يقوم بمعالجة ظرفية وفورية من خلال تنظيم حصص للاستدراك التي من شأنها أن تسمح للتلميذ بالالتحاق بمستوى زملائهم في القسم.

- النوع الثاني:(التعليم المكيّف):

إنّ هذا النوع من التكفل يعتمد على جهاز وبيداغوجية خاصّة، وهو يعني التلاميذ الذين لم ينجح معهم النوع الأول في إعطاء نتائج مرضية، إن هذا الجهاز المتمثل في التعليم المكيّف يتكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلّم لمدة سنتين(مديرية التعليم الأساسي،2004،ص20).

- تنظيم التعليم المكيّف:

يعتبر التعليم المكيّف تعليما منظما ومخططا، يخضع لمجموعة من القوانين التي تسيره سواء من حيث هيئة التدريس أو الهياكل التربوية أو اللجان المشرفة على هذا النوع من التعليم. (المنشور رقم 194/ 10/ 10/ 1982).

- واقع التعليم المكيّف في الجزائر:

من خلال الإحصائيات يتبين أن التعليم المكيّف لم ينتشر في كلّ الولايات، ولم يحظ بالاهتمام الكافي، وهذا ما يفسر الرسوب المتوالي للتلاميذ ومغادرتهم المدرسة في أغلب الحالات دون استفادتهم من هذا العلاج، كما يفسر أيضا الضعف المسجل في مجال التشخيص وتوجيه التلاميذ المعنيين بهذه الاستراتيجية (س بوشينة،2001،ص02).

إجراءات الدراسة الميدانية:

- منهج الدراسة:

طبقت المنهج الشبه تجريبي الذي يستخدم التجربة في قياس أثر المتغيرات المختلفة. وقد اعتمدت على التجربة القبلية البعدية باستخدام مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، بحيث يستخدم هذا النوع من التجارب عينتان متكافئتان من حيث الخصائص، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتقاس المجموعتان قبل التجربة، ثم يدخل المتغير التجريبي على المجموعة التجريبية وحدها.

- عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بولايتي عنابة والطارف،(تعليم مكيّف).وكان عددها 26 مفردة، موزعة على ثلاثة مقاطعات. معتمدا على الطريقة القصدية في اختيار العينة.

- أداة جمع البيانات:

هي عبارة عن اختبار مصمم من طرف الباحث(50 سؤالا) يقيس مهارتين أساسيتين من مهارات الإدراك وهما مهارة التمييز البصري ومهارة التمييز السمعي. وينقسم الاختبار إلى محورين:

- المحور الأول: وهو التمييز البصري، ويتكون من (30) سؤالا وينقسم إلى ثلاثة أنشطة. أولا: أنشطة التمييز الأساسية وتضم (14) سؤالا. ثانيا: التصميمات المصورة وتضم (08) أسئلة. ثالثا: التمييز الرمزي ويضم (08) أسئلة.

- المحور الثاني: وهو التمييز السمعي، ويتكون من (20) سؤالا.

- الصدق والثبات:

قبل تطبيق الاختبار على أفراد العينة في صورته النهائية تم عرضه على (10) محكمين، وبعد إدخال جميع التعديلات المقترحة. عمدنا إلى اختبار الأداة من حيث معامل الثبات وكذا معامل الصدق، على اعتبار أنهما خاصّيتين سيكومتريتين ضروريتين في كلّ اختبار موضوعي.

ولاختبار ثبات الأداة لجأنا إلى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الأداة على عينة من التلاميذ (20مفردة) وقد تم هذا الإجراء مرتين تفصلهما فترة زمنية تقدر بخمسة عشرة يوما(15).

ولحساب معامل الثبات استخدمنا معادلة الارتباط لبيرسون، وكانت النتيجة مساوية لـ 0،72 بمعنى أن معامل الارتباط مرتفعا ومنه نحكم على ثبات الاختبار.

أما بالنسبة لقياس معامل الصدق قمت بالاعتماد على الصدق الذاتي وذلك بتوظيف بيانات معامل الثبات واستعمال معادلة الصدق، وتم التوصل إلى نتيجة: 0،85.

- عرض نتائج الدراسة:

1-عرض النتائج التفصيلية المتعلّقة بالفرضية العامة:

للتحقق من الفرضية العامة:

- **للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلّم المعرفية.**

قمنا بحساب الدرجات الكلّية للاختبار البعدي للمجموعتين كما يلي:

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الرقم	س1	$س1^2$	س2	$س2^2$
01	27	729	19	361
02	30	900	17	289
03	26	676	23	529
04	33	1089	26	676
05	32	1024	25	625
06	35	1225	26	676
07	37	1369	20	400
08	24	576	21	441
09	32	1024	23	529
10	37	1369	21	441
11	40	1600	18	324
12	35	1225	19	361
13	25	625	24	576
	413	13431	282	6228

(جدول رقم 01) – خاصّ بالدرجات الكلّية للمجموعتين في الاختبار البعدي

- حساب المجموع الكلّي للمربعات:

$$\text{مج ح}^2 = \text{مج س}^2 - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}} = 1081{،}12$$

2- حساب مجموع المربعات داخل المجموعات:

- المجموعة التجريبية:

$$\text{مج ح}1^2 = \text{مج س}1^2 - \frac{(\text{مج س}1)^2}{\text{ن}1} = 310{،}31$$

- المجموعة الضابطة:

$$\text{مج ح}2^2 = \text{مج س}2^2 - \frac{(\text{مج س}2)^2}{\text{ن}2} = 110{،}77$$

3- حساب مجموع المربعات بين المجموعات:

ن1 ح1 ² " ن2 ح2 ² = 659،10

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين التقديري	مستوى الدلالة	ف المحسوبة	ف الجدولية
التباين بين المجموعات	659،10	1	659،10	0،05	37،57	04،26
التباين داخل المجموعات	421،08	24	17،54	0،01	37،57	07،82
المجموع الكلّي	1081،12	25	176،64			

(جدول رقم 02) - حساب النسبة التباينية للفرضية العامة

نستخرج النسبة التباينية: ف = 37،57

2- عرض النتائج التفصيلية المتعلّقة بالفرضية الفرعية الأولى: للتحقق من الفرضية الأولى:

- للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز البصري.

قمنا بحساب درجات التمييز البصري للاختبار البعدي للمجموعتين كما يلي:

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الرقم	س1	س1 ^{2}	س2	س2 ^{2}
01	18	324	12	144
02	20	400	11	121
03	17	289	15	225
04	22	484	17	289
05	21	441	17	289
06	22	484	17	289
07	23	529	14	196
08	15	225	16	256
09	21	441	16	256
10	24	576	15	225
11	25	625	12	144
12	21	441	12	144
13	16	256	16	256
	265	5515	190	2834

(جدول رقم 03)- خاصّ بدرجات التمييز البصري للمجموعتين في الاختبار البعدي

1- حساب المجموع الكلّي للمربعات:

$$\text{مج ح}^2 = \text{مج س}^2 - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}} = 386،50$$

2- حساب مجموع المربعات داخل المجموعات:

- المجموعة التجريبية:

$$\text{مج ح}_1^{\,2} = \text{مج س}_1^{\,2} - \frac{(\text{مج س}_1)^2}{\text{ن}_1} = 113،08$$

- المجموعة الضابطة:

$$\text{مج ح}_2^{\,2} = \text{مج س}_2^{\,2} - \frac{(\text{مج س}_2)^2}{\text{ن}_2} = 57،08$$

3- حساب مجموع المربعات بين المجموعات:

ن1 ح1 ² " ن2 ح2 ² = 216،32

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين التقديري	مستوى الدلالة	ف المحسوبة	ف الجدولية
التباين بين المجموعات	216،32	1	216،32	0،05	30،51	04،26
التباين داخل المجموعات	170،16	24	07،09	0،01	30،51	07،82
المجموع الكلّي	386،50	25	223،41			

(جدول رقم 04) - حساب النسبة التباينية للفرضية الفرعية الأولى

نستخرج النسبة التباينية: ف = 30،51

3- عرض النتائج التفصيلية المتعلّقة بالفرضية الفرعية الثانية: للتحقق من الفرضية الثانية:

- للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز السمعي.

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الرقم	س1	س1 ²	س2	س2 ²
01	09	81	07	49
02	10	100	06	36
03	09	81	08	64

81	09	121	11	04
64	08	121	11	05
81	09	169	13	06
36	06	196	14	07
25	05	81	09	08
49	07	121	11	09
36	06	169	13	10
36	06	225	15	11
49	07	196	14	12
64	08	81	09	13
670	92	1742	148	

قمنا بحساب درجات التمييز السمعي للاختبار البعدي للمجموعتين كما يلي:

(جدول رقم 05) - خاصّ بدرجات التمييز السمعي للمجموعتين في الاختبار البعدي

1- حساب المجموع الكلّي للمربعات:

مج ح ^{2} = مج س^2 - $\frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}}$ = 62،196

2- حساب مجموع المربعات داخل المجموعات:

- المجموعة التجريبية:

مج ح1 ^{2} = مج س1 ^{2} - $\frac{(\text{مج س}1)^2}{\text{ن}1}$ = 57،08

- المجموعة الضابطة:

مج ح2 ^{2} = مج س2 ^{2} - $\frac{(\text{مج س}2)^2}{}$ = 18،93

ن2

3- حساب مجموع المربعات بين المجموعات:

ن1 ح1 ² " ن2 ح2 ² = 120،64

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين التقديري	مستوى الدلالة	ف المحسوبة	ف الجدولية
التباين بين المجموعات	120،64	1	120،64	0،05	38،17	04،26
التباين داخل المجموعات	76،01	24	03،16	0،01	38،17	07،82
المجموع الكلّي	196،62	25	123،80			

(جدول رقم 06) - حساب النسبة التباينية للفرضية الفرعية الثانية

نستخرج النسبة التباينية: ف = 38،17

- مناقشة النتائج وتفسيرها على ضوء الفرضيات:

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة: - الفرضية العامة:

- للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلّم المعرفية.

كانت قيمة (ف) المحسوبة 37،57، وهي أكبر من (ف) الجدولية التي قيمتها 04،26 و 07،82، عند مستوى الدلالة 0،05 و0،01 على التوالي.

نستنتج أن هناك فروق دالة إحصائيا بين (ف) المحسوبة و(ف) الجدولية لصالح (ف) المحسوبة، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية كمايلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في الدرجة الكلّية بين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في الدرجة الكلّية بين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على صحة الفرضية العامة: للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلّم المعرفية.

لقد أوضحت نتائج الدراسة الخاصّة بالفرضية أعلاه، أن البرنامج التعليمي المطبق قد أثر إيجابا على النواحي الذهنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، من خلال تحسين مهارات الإدراك البصري والإدراك السمعي لديهم، بحيث حقق تلاميذ المجموعة التجريبية درجات عالية على الاختبار البعدي مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة، حيث كان الفارق ذا دلالة إحصائية عند المستويين: 0،05 و0،01. ومنه يمكن القول أن الفرضية أعلاه قد تحققت بصورة واضحة.

تنطوي هذه النتيجة على العديد من الدلالات والمعاني، من ذلك أن تطور المهارات المعرفية للتلاميذ سوف يمكنهم بدون شك من تعلّم واكتساب المعارف المرتبطة بالمهارتين بصعوبات أقل إن لم نقل بدون صعوبات. فبالرجوع إلى النتائج التفصيلية للدراسة نجد أن درجات المجموعة التجريبية التي تابعت البرنامج التعليمي قد زادت بصورة ملحوظة، بحيث تجاوزت المعدل الذي يعتبر بمقتضاه التلميذ غير عاجز في هذا الجانب.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى: الفرضية الفرعية الأولى:

- للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز البصري.

كانت قيمة (ف) المحسوبة 30،51، وهي أكبر من (ف) الجدولية التي قيمتها 04،26 و 07،82، عند مستوى الدلالة 0،05 و0،01 على التوالي.

نستنتج أن هناك فروق دالة إحصائيا بين (ف) المحسوبة و(ف) الجدولية لصالح (ف) المحسوبة، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية كمايلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في التمييز البصري بين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في التمييز البصري بين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على صحة الفرضية الأولى: للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز البصري.

يعد الإدراك البصري مهارة فرعية أساسية من مهارات الإدراك، وتتجلى أهميته في كونه يساعد التلميذ على معرفة وفهم الأشياء الواقعة في المجال البصري، خاصّة المثيرات التي يقوم المعلم بعرضها، سواء كانت كتابة أو صورا أو غيرها، وقد تم تناوله في هذه الدراسة من جوانب ثلاثة هي: أنشطة التمييز الأساسية، والتصميمات المصورة، والتمييز الرمزي.

وتوفر المعطيات الميدانية التي جمعناها من خلال هذه التجربة إلى تفوق البرنامج التعليمي في إكساب التلاميذ هذه المهارة بصورة جلية. لقد أكدت البيانات الخاصّة بالفرضية أعلاه إلى تطور ملحوظ لدى المجموعة التجريبية بصورة أكبر منه لدى المجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية عند المستويين 0،05 و0،01.

لقد ظهر تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة الإدراك البصري في قدرتهم على إدراك الاختلافات الواضحة بين الأشياء أو المثيرات البصرية، من مثل التمييز بين الألوان. إدراك صفات الأشياء الملموسة مثل الشكل والحجم والأرضية، والمقارنة بين الأشياء من مثل المقارنة بين الأطفال أنفسهم، من حيث الطول والقصر وهذا لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لهذه المفاهيم التي كانوا عاجزين عن فهما في السابق يعني قبل دراستهم البرنامج التعليمي. كما تجلت فعالية البرنامج في إكساب التلاميذ مهارة إدراك الاختلافات في النوع من حيث اللون والشكل. وتصنيف الأشكال والمقارنة بينها، مثل (سميك، رقيق، طول، عرض، مربع، مثلث، مستطيل) والتدقيق في هذه التفاصيل. كما تطور التلاميذ في مجال إدراك التصميمات المصورة على سبيل المثال التمييز بين صور الحيوانات من حيث الاختلاف

والتشابه وتمييز الصور عن بعضها. بدليل تمكن التلاميذ من التعرف على الأجزاء المحذوفة لصورة معينة وكذلك التعرف وتذكّر الصور التي تم إدراكها من خلال عمليات التدريب على مهارة التمييز البصري. وقد تحصلوا على درجات عالية في الاختبار البعدي في مهارة الإدراك البصري.

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:** الفرضية الفرعية الثانية:

- **للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز السمعي.**

كانت قيمة (ف) المحسوبة 38،17، وهي أكبر من (ف) الجدولية التي قيمتها 04،26 و82،07، عند مستوى الدلالة 0،05 و0،01 على التوالي.

نستنتج أنّ هناك فروق دالة إحصائيا بين (ف) المحسوبة و(ف) الجدولية لصالح (ف) المحسوبة، وهذا يعني وجود فروق دالّة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية كما يأتي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في التمييز السمعي بين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في التمييز السمعي بين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذا يدلّ على صحّة الفرضية الثانية: للبرنامج التعليمي فعالية في تحسين مهارة التمييز السمعي.

يعتبر الإدراك السمعي مهارة فرعية أخرى من مهارات الإدراك بصفة عامّة، ولأنّ التلميذ لكي يتعلّم لابد أن لا يسمع مجرد السمع فقط، بل يجب عليه إدراك ما يسمعه، لأنّ السمع لا يتوقف عند حاسة الأذن بل يتعداه إلى التجهيز المعرفي بمعنى إدراك المفاهيم وليس مجرد إحساس بالمثير السمعي فقط. وعلى هذا الأساس فإنّ المعطيات التي جمعناها من خلال الميدان تؤكّد دائما فعالية البرنامج التعليمي في تطوير وتنمية المهارات المعرفية لديهم في المجال السمعي عموما سواء من حيث التعرف أو التمييز أو التذكّر، فعندما يميز التلميذ بين الأصوات يتعرف عليها ومن ثم ترسخ في الذاكرة قصد استحضارها في المواقف التعليمية المختلفة. لذلك أكدت البيانات الخاصّة بالفرضية الفرعية الثانية وجود تفوق في درجات المجموعة التجريبية بصورة واضحة على المجموعة الضابطة.

إنّ تحقّق الفرضية العامّة والفرضيتين الفرعيتين يؤدّي إلى القول إنّ البرنامج المطبق أدى إلى علاج صعوبات الإدراك، من خلال تحسن المستوى التحصيلي للتلاميذ. وهناك مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تثبت هذه النتائج نذكر منها: »دراسة (سعاد أحمد جلغوم) بعنوان: تأثير برنامج علاجي في خفض الاضطرابات اللغوية لدى طالب في الصفّ الثاني ابتدائي ـ دراسة حالة ـ وكان الهدف هو تحسين القراءة وذلك بتحقيق التآزر البصري والتآزر الصوتي الحركي لدى الطالب، من خلال تقييم برنامج علاجي مقترح لعلاج ضعف الطالب اللغوي، يتم تدريسه من طرف معلّم غرف المصادر(التعليم المكيّف)، وتوصلت الباحثة إلى تحسن مستوى الطالب بفضل التركيز على الجوانب الإدراكية البصرية والسمعية«(www.bmm.med.sa). وكذلك »دراسة (بدرية عبد الله علي) بعنوان: العلاقة بين المهارات الإدراكية والبصرية وبعض صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة البحرين.

هدفت الدراسة إلى تحسين القدرات الحسابية عن طريق علاج صعوبات الإدراك السمعي والبصري، تكونت العينة من 133 تلميذ من الصفّ الثاني والثالث ابتدائي، وتوصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين بعض مهارات الإدراك السمعي والبصري وبعض صعوبات الحساب، وذلك عن طريق المعالجة السمعية وتذكّر إعادة الأرقام والتفسير السمعي للتعليمات وتذكّر الجمل والتمييز السمعي للكلمات»(www.sarakosa.com).

وما يؤيد النتائج التي توصلت إليها الدراسة أيضا: »دراسة (أحمد حسن محمد عاشور) بعنوان: مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلّم النمائية، وقد هدفت الدراسة إلى علاج جوانب القصور في عملية الانتباه والإدراك وعملياته الفرعية، باستخدام المنهج التجريبي على عينة قوامها 60 تلميذ بالصفّ الرابع ابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني فعالية البرنامج المطبق»(www.ahlabaht.com). أما »دراسة (أحمد أحمد عواد) بعنوان: أساليب التدخل العلاجي لصعوبات التعلّم النمائية، والتي أكّدت فعالية البرامج التعليمية في تحسين مهارات الإدراك من خلال التأكيد على دور المهارات الإدراكية وتأثيرها على كفاءة التلميذ، وتوصّلت إلى أنّ علاج الصعوبات الإدراكية يؤدّي إلى نتائج ايجابية على تحصيل التلميذ»(http/aljobran.net). كما توصّلت "دراسة (شين 2001) إلى تفوّق التلاميذ عند استخدامهم استراتيجيات التمييز البصري في حلّ المسائل الرياضية، وذلك في دراسة مقارنة بين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في ثلاث دول (أنجلترا، ايرلندا، هولندا) من حيث نوع الإستراتيجية المعرفية التي يستخدمها التلميذ في حلّ المسائل الرياضية" (http.//www almarefh.org).

وعليه يمكن القول إنّ البرامج التعليمية المصمّمة لذوي صعوبات التعلّم ذات فاعلية في تحسين قدرات التلاميذ من خلال علاج جوانب القصور في العمليات الفرعية للإدراك البصرية والسمعية.

المراجع :

1- أحمد أحمد عواد: علم النفس التربوي وصعوبات التعلّم، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1998.

2- أحمد محمد الزعبي: التربية الخاصّة للموهوبين والمعوقين وسبيل رعايتهم وإرشادهم،المطبعة العلمية، دمشق، سوريا، ط1، 2003.

3- محمد أحمد سعفان: دراسات تربوية ونفسية، المعلم، إعداده، ومكانته، وأدواره، في، التربية العامة، التربية الخاصّة، الإرشاد النفسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة،مصر.

4- محمد حولة: الأرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، ط1، 2007.

5- محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2002.

6- محمود عوض الله سالم وآخرون: صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، .2003

7- محمد علي كامل: صعوبات التعلّم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2003.

8- مصطفى حجازي: الصحة النفسية، منظور دينامي تكاملي للنموّ في البيت والمدرسة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، .2006

9- مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلّم في استكشاف صعوبات التعلّم ومعالجتها، يونسف، جويلية، .2004

10- نايف بن عابد الزارع: تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصّة،دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2006.

11- نايفة قطامي: علم النفس المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، .1999

12- نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

13- سعيد عبد العزيز: إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصّة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، .2005

14- عبد الله زيد الكيلاني، فاروق الروسان: التقويم في التربية الخاصّة، دار النشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، .2006

15- عبد الرحمان العيسوي: التربية الإبداعية في التعليم العربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، .2004

16- عبد الرحمان العيسوي: أصول علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، .1999

17- صالح حسن الداهري: علم النفس الإرشادي، نظرياته وأساليبه الحديثة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، .2005

18- راضي الوقفي: صعوبات التعلّم، النظري والتطبيقي، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن، ط1، 2003.

19- حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي-انجليزي، انجليزي- عربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، .2003

20- مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، .2004

21- بشير معمرية: صعوبات التعلّم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 13، ديسمبر، 2005.

22- المنشور الوزاري رقم: 194/ 10/ 10/ 1982..

24- حسن بوساحة: التعليم المكيّف والإخفاق المدرسي، كعلاج، يوم دراسي، 23 ماي 1996.

25- س بوشينة: التعليم المكيّف واقع وأفاق، مداخلة قدمت في الملتقيات الجهوية الخاصّة، (رعاية التلاميذ المتأخرين دراسيا في أقسام التعليم المكيّف)، قسنطينة، وهران، الجزائر، فيفري، .2001

26- www.gulfkids.com

-www.bmm.med.sa27
28-http/aljobran.net
29-www.ahlabaht.com
30-www.sarakosa.com
31-http.//www almarefh.org

الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة

لدى عيّنة من طالبات الجامعة

دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر- باتنة-

د.حدة يوسفي

قسم العلوم الاجتماعية

جامعة باتنة- الجزائر-

الملخّص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات المواجهة لدي عيّنة من طالبات الجامعة قوامها 75 طالبة من مختلف التخصّصات الدراسية بجامعة باتنة المسجّلات للعام الدراسي 2009/ 2010.

واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات من العيّنة تمثّلت في كلّ من: استبيان الصلابة النفسية من إعداد عماد محمد مخيمر، ومقياس استراتيجيات المواجهة من إعداد أنور الشرقاوي واستهدفت الدراسة التعرّف على طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات المواجهة، وكذا التعرّف على مستوى الصلابة النفسية لدي الطالبات، بالإضافة إلى طبيعة استراتيجيات المواجهة التي تستخدمها الطالبات في مواجهة الضغوط.

وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1) مستوى الصلابة النفسية لدى طالبات الجامعة كان مرتفعا.

2) تتنوع استراتيجيات المواجهة التي تستخدمها طالبات الجامعة بين استراتيجية التماس العون، الاستراتيجيات الإيجابية والاستراتيجية السلبية. ويستخدمن استراتيجية التماس العون بدرجة أكبر.

3) هناك علاقة ايجابية بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات الايجابية للمواجهة لدى طالبات الجامعة.

4) هناك علاقة سلبية بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات السلبية للمواجهة لدى طالبات الجامعة.

Summary:

The aim of the study is to identify the nature of the relationship between Psychological hardiness and coping strategies, and also to determine the level of Psychological hardiness, In addition to identifying kinds of coping strategies used by students to face pressures. A sample consisted of 75 students from various academic disciplines at the University of Batna city for the academic year 2009/2010. The researcher used Psychological hardiness questionnaire prepared by Imad Mohammed Mukhaimar, and coping strategies scale prepared by Anwar al-Sharqawi to collect data. After analyzing data we to the following results:

1/ The level of Psychological hardiness among university students was high.
2 / University students used different coping strategies like: seek help strategy, positive strategies, and negative strategy. However, seek help strategy was used more than the other strategies.
3/ There is a positive relationship between Psychological hardiness and positive coping strategies among university students.
4/ There is a negative relationship between Psychological hardiness and negative coping strategies among university students.

المقدّمة:

تتّسم الألفية الثالثة بالعديد من الضغوط التي يئنّ تحت وطئتها الفرد، وتترك أثارًا لا تمحى في بنائه النفسي والجسدي، وتجعله عرضة للعديد من الاضطرابات النفسية والجسدية، ولذلك يطلق العديد من الباحثين على هذا العصر، عصر القلق أو الضغط.

من هنا حظي موضوع الضغوط باهتمام شديد من طرف الباحثين والعلماء، نظرا لزيادة انتشارها على الرغم من التقدم العلمي والتكنولوجي ممّا أدى إلى زيادة الاضطرابات النفسية والجسدية لدى الأفراد، حيث أصبح الأفراد يواجهون ألوانا شتّى من الضغوط تتباين في أشكالها، وتتّسع أنماطها من ضغوط في الأسرة والمدرسة والعمل، وبين الأصدقاء، وتمتدّ إلى الجانب الاجتماعي والاقتصادي والبيئي، حيث شملت كلّ مناحي حياة الفرد.

ولا ريب أنّ هذه الأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرّض لها الفرد غدت تؤثّر على البناء النفسي لديه، في إطار علاقاته بالبيئة الاجتماعية التي يحيا فيها، وجعلته يعاني الضيق والإحباط والاكتئاب والقلق، وغيرها من الانفعالات السلبية الأخرى، فقد أثبتت الدراسات أنّ هناك علاقة بين التعرّض للأحداث الضاغطة والإصابة بالأمراض النفسية والجسدية كدراسة راه وليند (Rahe, Linde 1971)، ودراسة ستيفنسن (Stevenson 1979)، وكذا دراسة هوس وآخرون (Hous, all;1979)، أحمد عبد الخالق 1993، دراسة ممدوحة سلامة 1982...الخ. فقد تراكمت الأدلة العلمية التي تؤكّد تأثير الأحداث الضاغطة على الصحّة النفسية والجسدية، من هنا أصبح موضوع الضغوط النفسية من أكثر الظواهر انتشارا في الوقت الحاضر والتي يعانيها الفرد ممّا يستوجب ضرورة التعامل معها بفاعلية، فالضغوط شأنها شأن معظم الظواهر الإنسانية الأخرى مثل القلق والعدوان والصراع والإحباط وبالتالي لا يستطيع الفرد الإحجام عنها أو الهروب منها وإنما يتطلّب الأمر التعامل معها. والتعامل أو المواجهة يعني اتباع أساليب عديدة تبعد الخطر عن الفرد وتجعله في حالة من التوازن، إلاّ أنّ بعض الأفراد يفشلون في ذلك، ومردّ ذلك إلى اختلاف الأفراد أنفسهم وتنوع الأحداث، فهذا شخص يتعامل مع الأحداث بمرونة وترو وذاك آخر يتعامل بقوة واندفاعية حيال الحدث ذاته، الأمر الذي يؤدّي إلى زيادة حدة الشعور بالضغط.

وبهذا تختلف استراتيجيات المواجهة لدى الأفراد تبعا لاختلاف خصائص الشخصية وكذلك تبعا لنوعية الموقف، ففي بعض المواقف لا يبذل الفرد طاقة أو جهدا عند الاستجابة لها، وهناك مواقف تتطلّب جهدا أكبر، ونظرا لإدراك العلماء والباحثين لخطورة تأثير الضغوط على الأفراد، وكذا تنوّع مصادرها، كلّ هذا دفع بهم إلى الاهتمام بالاستراتيجيات والأساليب التي يتخذها الأفراد في مواجهة الضغوط والحد من تأثيراتها عليهم.

وتأسيسا على ما سبق تعدّ استراتيجيات المواجهة ذات ضرورة قصوى خاصّة في عالمنا اليوم الذي يواجه فيه الأفراد مواقف ضاغطة بشكل متزايد، ونجاح الفرد في استخدام هذه الاستراتيجيات يتوقف على مجموعة من خصائص الشخصية كتقدير الذات والاستقلالية ومركز التحكم وكذا نمط الشخصية، الصلابة النفسية...الخ، وتعتبر هذه الأخيرة من أهم الخصائص النفسية للفرد والتي على أساسها يتم تبني الاستراتيجيات المناسبة للمواجهة، وتندرج الدراسة الحالية في إطار الدراسات التي تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين خاصّية من خصائص الشخصية (الصلابة النفسية) واستراتيجيات المواجهة لدى عيّنة من طالبات الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تشير استراتيجيات المواجهة إلى نمط من السلوكيات والأفعال والإجراءات التي تستخدم من طرف الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة والتعامل معها بطريقة فعالة وناجحة، إن عملية المواجهة تتم بناء على الطريقة التي يقوّم بها الفرد أحداث الحياة الضاغطة وهذه العملية أيضا تتأثّر بمجموعة من المتغيرات الوسيطية التي تؤثر في تحديد سلوكيات المواجهة.

ففي العقود الماضية تعدّدت وجهات النظر حول استراتيجيات المواجهة، فالبعض يرى أنّ عوامل الشخصية تعدّ بمثابة مؤشر جيد للتعامل مع الضغوط في حين يرى آخرون أنّ العوامل الموقفية هي التي تقوم بدور حاسم في التنبؤ باستخدام أساليب المواجهة في التصدي للضغوط. وفي هذا الصدد يشير ويثنجتون وكاسلر(Wethington, Kessler1991) إلى أنّ الأفراد يختلفون في استخدام استراتيجيات المواجهة في الاستجابة للضغط، وأنّ هناك عوامل عدة تؤثر في اختيار الإستراتيجية المناسبة وهي تتضمن عوامل تتعلّق بشخصية الفرد مثل نمط الشخصية ومركز الضبط وفعالية الذات، الصلابة النفسية وهناك عوامل موقفية تتعلّق بالموقف نفسه وتسهم إلى حد بعيد في تحديد هذه الاستراتيجيات وتتمثل في طبيعة الحدث ونوعه ومدته ودرجة تهديده والضرر الذي يدركه الفرد في هذا الموقف... الخ. وفيما يتعلّق بمتغيرات الشخصية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة للضغوط، يمكن القول إنّ العوامل الشخصية تمثّل أهمّية كبيرة في تحديد قدرة الفرد على التحكم والتعامل مع الضغوط، فإذا شعر الفرد أنّ لديه القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، فإن ذلك يشعره بالسعادة والثقة والتحكم والتوافق وبالتالي ينخفض مستوى الشعور بالضغط لديه أمّا إذا شعر الفرد بالعجز والتعاسة وعدم القدرة على المواجهة فإنه سيشعر بالضغط. ويعتمد شعور الفرد بقدرته على التحكم في الضغط بكيفية تفسيره للحدث الضاغط وكذلك على كيفية فهمه وتقييمه لقدراته

وإمكاناته في التعامل، فالتفسير والفهم والإدراك جميعها عمليات معرفية تؤدّي إلى فهـم العلاقـة بـين الجانـب المعـرفي للفرد والأحداث الضاغطة وسلوك الفرد الناتج عن هذه الأحداث.

ومن هنا يندرج هدف هذه الدراسة في التعرّف على العلاقة بين إحدى المتغيّرات الشخصية والمتمثّلة في الصلابة النفسية واستراتيجيات المواجهة لدى عيّنة من طالبات الجامعة. ولذلك فإنّ مشكلة الدراسة تتمحور في التساؤلات التالية :

1) ما هو مستوى الصلابة النفسية لدى طالبات الجامعة ؟

2) ما هي طبيعة استراتيجيات المواجهة التي تستخدمها طالبات الجامعة ؟

3) ما طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات المواجهة لدى طالبات الجامعة ؟

أهمّية الدراسة:

تقع هذه الدراسة في إطار الدراسات التي تهتمّ بفحص العوامل التي تقي الفرد من الآثار السلبية الناتجة عن التعرض للضغوط وتستمدّ أهميتها ممّا يلي :

1) الندرة النسبية – في حدود علم الباحثة ـ خاصّة على المستوى المحلّي التي اهتمت بالعلاقة بين الصلابة واستراتيجيات المواجهة.

2) أهمّية الشريحة العمرية التي تجرى عليها الدراسة ألا وهن طالبات المرحلة الجامعية التي تعدّ من أهم المراحل في حياة الفرد، ففي هذه المرحلة لا يستطيع الشباب أنّ يتجاهل الضغوط والإحباطات التي تؤدّي بهم في النهاية إلى زيادة مشاعر القلق والاكتئاب ومختلف الاضطرابات النفسية والجسمية، وحتّى يستطيع الشباب الاحتفاظ بصحتهم وأنّ يكونوا قادرين على المثابرة والاستمرار في تحقيق أهدافهم رغم تعرضهم للضغوط، فإن الصلابة النفسية كمتغير سيكولوجي هي التي تمكنهم من ذلك.

3) أهمّية تناول الصلابة النفسية باعتبارها متغيرا واقيا من الضغوط أو كسمة من السمات الشخصية التي تجعل الأفراد يواجهون بفاعلية واقتدار المواقف الضاغطة التي تهدد سلامتهم النفسية، ولذلك لا بد من زيادة الاهتمام بمثل هذه المتغيرات – لأنّه وفي حدود اطلاع الباحثة – تبقى من المتغيرات التي لم تحظ بالاهتمام على المستوى المحلّي في حين أنّها أخذت حظها من البحث والدراسة على المستوى العالمي.

أهداف الدراسة : تتمثل أهداف هذه الدراسة فيما يلي :

1) التعرّف على مستوى الصلابة النفسية لدى طالبات الجامعة.

2) التعرّف على طبيعة استراتيجيات المواجهة التي تستخدمها طالبات الجامعة.

3) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات المواجهة لدى طالبات الجامعة.

مفاهيم الدراسة:

أوّلا : الصلابة النفسية :

تعرّفها كوباسا (kobassa1982) أنّها "اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كلّ المصادر النفسية والبيئية كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة". (kobassa,1982, 172)

كما تعرّفها ماري برونوست (Pronost. Marie) أنّها "سمة من سمات الشخصية التي تقوم بتعديل أو تخفيف تأثير الإنهاك النفسي على الفرد، أو هي مصدر نفسي مهم يسمح للفرد بمجابهة وإدارة الضغوط لكي يظل محتفظا بصحته النفسية والجسدية " . (Pronost , 2010, 2).

ويعرّفها الحواجري 2004 بأنها "الخاصّية التي تميز بعض الأفراد بمقدرتهم على مجابهة الضغوط وتحملها مقارنة بالآخرين". (الحواجري، 2004، 53).

فيما ترى آن جولي (Anne Jolly 2001) بأنّها "خاصّية تصف حالة فرد لا يتعب وينخرط في العديد من الأنشطة بفضول مع ميل للمخاطرة وحبّ للتغيير". (Jolly ,2001, 102).

أمّا الباحثة فتعرّفها إجرائيا في الدراسة الحالية "بأنّها الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على استبيان الصلابة النفسية لـ : عماد مخيمر وتدل الدرجة المرتفعة على إدراك المستجيب لصلابته النفسية".

ثانيا : استراتيجيات المواجهة:

يعرّفها سكولر وبيرلين (Scholer, Pearlin1978) "بأنّها استجابة يقوم بها الفرد في مواجهة مواقف الحياة الخارجية وذلك لتجنب المشقة النفسية أو منعها أو التحكم فيها". (شويخ، 55،2004).

ويعرّفها فريدمان (Freidmen) بأنّها "العملية المتبناة من طرف الفرد لمواجهة المهددات، وذلك ليستطيع الفرد من خلالها القيام بوظائفه بشكل فعال". (عوض، 2001، 154)

فيما يرى اندلر (Endler1998) : "بأنّها المحاولات التي يقوم بها الفرد لتغيير العوامل الخارجية والداخلية للمشقة النفسية أو لتنظيمها، وقد تكون هذه المحاولات متوافقة أو غير متوافقة". (شويخ، 56،2004).

كما يقصد باستراتيجيات المواجهة "تلك الجهود الصريحة التي يقوم بها الفرد لكي يسيطر على أو يحد أو يتحمل أو يواجه بها الضغوط ومسبباتها". (عبد الوهاب، 84،2006)

وتعرّفها الباحثة في هذه الدراسة إجرائيا "بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في مقياس استراتيجيات المواجهة لـ : أنور محمد الشرقاوي والذي يقيس أسلوبين من أساليب المواجهة، وهي الأساليب السلبية والأساليب الإيجابية للمواجهة".

حدود الدراسة:

1) **الحدود البشرية** : تكونت عيّنة الدراسة من 75 طالبة من جامعة الحاج لخضر باتنة.

2) **الحدود المكانية** : أجريت الدراسة الحالية بجامعة الحاج لخضر باتنة.

3) **الحدود الزمنية** : أجريت الدراسة الحالية في العام الدراسي 2009/ 2010.

الإطار النظري:

أوّلا : الصلابة النفسية: Hardinesse

يرى الباحثون أنّ الصلابة النفسية هي سمة تميز بعض الأفراد الذين لهم قدرة على مجابهة الضغوط وتحملها مقارنة بالآخرين، حيث لوحظ أنّ الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في التكيف الشخصي والاجتماعي مع الضغوط هم الأشخاص الذين لديهم سمات شخصية يطلق عليها "الشخصية الصلدة أو الصلبة"، وتعزى غالبية البحوث في هذا الموضوع إلى سوزان كوباسا وفريقها العامل معها، وقد حدّدت هذا المفهوم من خلال سلسلة دراساتها التي أتت استكمالا لرسالتها في الدكتوراه وقد هدفت إلى معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء احتفاظ بعض الناس بصحتهم النفسية والجسمية رغم تعرضهم للضغوط مقارنة بأشخاص عايشوا نفس الظروف.

من هنا فهي تعرّف الصلابة النفسية "بأنّها سمة من سمات الشخصية التي تعمل كمصدر مقاومة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة" (Kobassa ,Pucceti, 1983).

ويذهب انتنوفسكي (Antonovsky) "إلى أنّ الصلابة النفسية تمثّل مصدر مقاومة بإمكانها معالجة الآثار السلبية للضغوط". (دخان والحجار، 2006، 377)

كما يعرّفها سانتفوك (Santvok) "بأنّها خاصّية تشير إلى قدرة الفرد على التحكم في أسلوب حياته والالتزام والتحدي في الحياة ومن شأن هذه الخاصّية أن تساعد الفرد على مقاومة التعرض للإصابة بالأمراض النفسية والجسدية". (غانم، 2008، 55)

من هنا فالصلابة النفسية تشير إلى ثلاث خصائص عامة لدى الأفراد والتي تسمح لهم بمواجهة أحداث الحياة الضاغطة وهي:

- اعتقاد الفرد أنّ له القدرة على التحكم وضبط الأحداث التي تحيط به.

- شعوره بالالتزام تجاه المهام والأنشطة التي يقوم بها.

- الإحساس بالتحدي والذي يعود إلى إدراك الفرد أنّ التغيرات في البيئة تمثّل تحديا وليس تهديدا. (Kaddeur,2003, 228)

أمّا هوبفول (Hopffol) فيرى أن الصلابة النفسية مصدر نفسي للمقاومة يسمح للفرد بإعادة تفسير الأحداث بشكل يجعله يقيمها بأنّها تحديات أكثر منها تهديدا، كما أنّها تحدّد الاستراتيجيات التي يتبناها الفرد من أجل التوافق، أو كرد فعل ضد المواقف الضاغطة. (pronost, 2007, 2).

ممّا سبق يتضح أنّ الصلابة النفسية سمة من سمات الشخصية التي تساعد الفرد على إدراك المواقف الضاغطة على أنّها أقلّ تهديدا، وبأنّ لديه القدرة على ضبطها كما أنّ بإمكانه الاستمرار في أنشطته بالتزام حتّى الوصول إلى حالة من التوافق.

مكوّنات وأبعاد الصلابة النفسية:

يشير التراث السيكولوجي إلى أنّ الصلابة النفسية تتكون من زملة من الأبعاد المرتبطة داخليا وهي: بعد الالتزام، التحكم، التحدي.

1) **الالتزام** : Engagement يرى لازاروس ونوفاك (Novack, Lazarus1990) أنّ الالتزام يعني مدى رغبة الفرد في الأداء والإنجاز والسعي والإصرار لتحقيق ما يريد، أو هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين. (مخيمر، 2002، 06).

2) التحكم : Control وهو اعتقاد الفرد أنّ بإمكانه التحكم فيما يواجهه من أحداث ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له ويشير بعض الباحثين إلى التحكم بمصطلح السيطرة أو الاقتدار، باعتبار السيطرة هي شعور الفرد بقدرته على التأثير في بيئته أو التعامل مع متطلّبات الظروف الضاغطة بطريقة ناجحة . (إبراهيم، 1996، 125)

3) التحدي : Défi يشير إلى اعتقاد الفرد أنّ ما يطرأ من تغير في حياته هو أمر مثير وضروري للارتقاء والتقدم أكثر من كونه تهديدا له، ممّا يساعده على المبادأة واستكشاف مختلف جوانب البيئة. (عشماوي،2001، 49)

النماذج النظرية المفسّرة للصلابة النفسية:

أوّلا : نظرية كوباسا والدراسات المنبثقة عنها (1983): قدمت كوباسا نظرية رائدة في مجال الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية وتناولت خلالها العلاقة بين الصلابة النفسية بوصفها مفهوما حديثا في هذا المجال واحتمالات الإصابة بالأمراض. واعتمدت في صياغة النظرية على عدد من الأسس النظرية والتجريبية، تمثّلت **الأسس النظرية** في آراء بعض العلماء أمثال فرانكل، ماسلو، روجرز، التي أشارت إلى أنّ وجود هدف للفرد أو معنى لحياته الصعبة يعتمد بالدرجة الأولى على قدرته على استغلال إمكانياته الشخصية والاجتماعية بصورة جيدة.

كما يعدّ نموذج لازاروس (1961) من أهمّ النماذج التي اعتمدت عليها هذه النظرية، حيث نوقشت الصلابة من خلال ارتباطها بعوامل حدّدت في - البيئة الداخلية للفرد - الأسلوب الإدراكي المعرفي – الشعور بالتهديد والإحباط، حيث ذكر لازاروس أنّ الإحساس بالتهديد يحدّدها في المقام الأول إدراك الفرد للموقف واعتباره ضغطا

قابلا للتعايش (تقييم أولي)، وتقييم الفرد لقدراته الخاصّة وتحديد لمدى كفاءتها في تناول المواقف الصعبة (التقييم الثانوي).

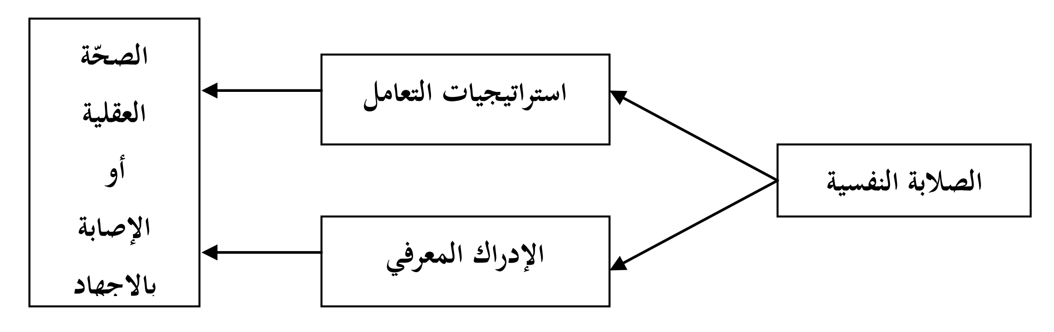
أمّا الأساس التجريبي لصياغة النظرية فقد استطاعت كوباسا من خلال اعتمادها على نتائج دراساتها التي استهدفت الكشف عن المتغيرات النفسية والاجتماعية التي من شأنها مساعدة الفرد على الاحتفاظ بصحته النفسية والجسدية رغم تعرضه للمشقة، كما استهدفت معرفة دور هذه المتغيرات في إدراك الضغوط والإصابة بالأمراض وذلك على عينات مختلفة من شاغلي المناصب الإدارية المتوسطة والعليا ومن المحامين ورجال الأعمال، ممّا جعلها تنتهي إلى عدد من النتائج ساعدها في صياغة الأسس التي اعتمدتها في وضع نظريتها ومن أمثلة هذه النتائج ما يلي : الكشف عن مصدر إيجابي جديد في مجال الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية بالنسبة للأفراد الأكثر صلابة على الرغم من تعرضهم للضغوط الشاقة وذلك مقارنة بالأفراد الأقلّ صلابة.

وطرحت كوباسا (1983) افتراضها الأساسي لنظريتها والقائل أنّ "التعرض للأحداث الحياتية الشاقة يعد أمرا ضروريا، بل إنه حتمي لارتقاء الفرد ونضجه الانفعالي والاجتماعي، وأنّ المصادر النفسية والاجتماعية الخاصّة بكلّ فرد قد تقوى وتزيد عند التعرض لهذه الأحداث ومن أبرز هذه المصادر الصلابة النفسية". (راضي،2003، 35-36)

ثانيا: نموذج فنك (Funk1995) المعدل لنظرية كوباسا : هذا النموذج قدمه فنك (1992) من خلال دراساته التي أجراها بهدف بحث العلاقة بين الصلابة النفسية والإدراك المعرفي والتعامل الفعال من ناحية والصحّة العقلية من ناحية أخرى، وذلك على عيّنة قوامها 167 جنديا إسرائيليا، واعتمد الباحث على المواقف الشاقة الواقعية في تحديده لدور الصلابة، وقام بدراسة المتغيرات السابقة قبل الفترة التدريبية التي أعطاها للمشاركين التي بلغت ستة أشهر وبعد انتهائها وتوصّل إلى ما يلي :

- ارتباط مكوّن الالتزام والتحكم بالصحّة العقلية الجيدة، فارتبط الالتزام إيجابيا مع الصحّة العقلية من خلال خفض الشعور بالتهديد واستخدام استراتيجيات التعامل الفعال خاصّة، ضبط الانفعال، وارتباط التحكم إيجابيا بالصحّة العقلية من خلال إدراك الموقف بأنّه أقلّ مشقة واستخدام إستراتيجية حلّ المشكل للتعامل مع الضغوط.

وفي دراسة تالية لـ فنك (1995) لها نفس أهداف الدراسة الأولى، ولكن استخدم فترة تدريبية عنيفة ولمدة أربعة أشهر، وبقياس الصلابة وكيفية الإدراك المعرفي للأحداث الشاقة وطرق التعامل قبل فترة التدريب وبعدها، تمّ التوصّل لنفس نتائج الدراسة الأولى، فطرح (فنك) نموذجه ويوضّحه الشكل الآتي:



شكل رقم (07) يمثل نموذج فنك المعدل لنظرية كوباسا للتعامل مع الضغوط وكيفية مواجهتها.

المرجع (راضي، 2003، 38)

ثالثا :النموذج النظري لمادي وكوباسا (1984**) الذي دققه سلفادور مادي (**S. Maddi1999) : وينص على أنّ "تراكم الأحداث الضاغطة يسبب ارتفاع التوتر Tension الذي يمكن أن يظهر لدى الفرد في شكل ردود فعل تتمثل في زيادة التعرق، سرعة التهيج والحساسية والقلق، هذه الاستجابات (ردود فعل) تعكس حالة استنفار وتأهب الكائن الحي، واستمرار هذه الحالة يمكن أن يخلق أو يسبب ظهور أعراض مرضية في شكل أعراض جسدية أو عقلية". (Kobassa ,Maddi, 1984,170)

هذه المتغيرات الثلاث : 1- الأحداث الضاغطة. 2- التوتر 3- الأعراض المرضية، تنشئ علاقة أساسية أو رئيسية التي من خلالها وصف الباحثان خاصّية للشخصية أطلقوا عليها الصلابة (Hardiness) التي تبدو من جهة كمتغير وسيط في هذه العلاقة ومن جهة أخرى كإحدى المصادر المهمة والمؤثرة من أجل مواجهة الضغوط.

ومن هنا فالصلابة تسمح بتخفيف التهديد الكامن في هذه الضغوط التي تنتج توترا أو ضغطا لدى الفرد، وتجعله يغير من إدراكاته بسبب التقييم الإيجابي للموقف، فالفرد الصلب يستخدم استراتيجيات مواجهة إيجابية.

إذن من خلال هذا النموذج النظري فإن الصلابة تظهر كمصدر للمواجهة، فالفرد الصلب بإمكانه خفض التوتر الناتج (الناشئ) عن الضواغط ويحافظ على صحته باستخدام استراتيجيات للتعامل فعالة، رغم ظروف الحياة شديدة التطلّب والوطأة. (Delmas & al,2004, 13, 14)

خصائص الأفراد ذوي الصلابة النفسية:

على الرغم من قلّة الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية إلاّ أنّ الحقائق التي توصّلت إليها بعض الدراسات تؤكّد أنّ العديد من الفروض حول الصلابة تحقّقت تجريبيا، وخلاصتها أنّ الأفراد الذين هم أكثر صلابة نفسية هم أكثر صحّة نفسية وأكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة . وبناء على دراسات كوباسا التي افترضت وجود نمط للشخصية يعرف بنمط الشخصية شديدة الاحتمال وهو نمط يستطيع التكيف البناء مع الأحداث الضاغطة، كما أنّ الأشخاص شديدو الاحتمال ميالون إلى حب الاستطلاع والاستكشاف، ويجدون تجاربهم في الحياة ممتعة وذات معنى وينظرون إلى التغير في ظروف الحياة بأنّه طبيعي وذو معنى ومتعة رغم ما يكتنفه من أسباب التوتر والضغط، ولذلك فهم يحاولون تحويل الأحداث المسببة للضغط إلى أحداث أقلّ توترا وضغطا. (عبد المعطي، 1992، 199)

كما ترى Pronost بأنّ الأشخاص شديدو الاحتمال لديهم القدرة في التأثير على المشكلات والتحكم في المواقف ويلتزمون في أعمالهم ويعيشون الأحداث وكأنّها فرصة مناسبة للنمو الشخصي كما يستخدمون استراتيجيات توافق إيجابية ويبحثون عن المساندة الاجتماعية، كما يميلون إلى استخدام استراتيجيات حلّ المشكل. (Pronost,2001,10)

كما أنّ الشخصية الصلبة تتصف بالقدرة على التعامل الجيد مع الضغوط النفسية، والأفراد الأكثر صلابة هم الذين يعتقدون بقدرتهم في التأثير والتحكم في الصعوبات والمشكلات عوض الشعور بالإنهاك' (بعد التحكم والضبط)، كما يواجهون مختلف الأحداث كما لو أنّها فرص للنموّ والتطور الشخصي أكثر منها أحداثا تتجاوز إمكاناتهم (بعد التحدي)، وكذا يلتزمون بما يعملون لشعورهم بأهمّية وجدوى وقيمة الأنشطة التي يقومون بها، عوض الشعور بعدم الالتزام (بعد الالتزام).

ثانيا : **استراتيجيات المواجهة:** Stratégie de coping

إنّ المواجهة" (Coping) (To cope withe) مصطلح انجلوساكسوني يعني مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد في تعامله مع البيئة التي يدركها بأنّها مهددة من أجل التحكم فيها آو تحمل وتخفيف التهديد الذي تحمله، الذي يؤثر على صحته النفسية والجسدية، ويعرّف هذا المصطلح في الأدبيات الفرانكفونية باستراتيجيات التوافق، وقد ترجم إلى العربية سواء من الإنجليزية أو الفرنسية بعدة مصطلحات منها : استراتيجيات التعامل، المواجهة، استراتيجيات التوافق أو التكيف، استراتيجيات التأقلّم أو التحمل، استراتيجيات مقاومة الضغط، ميكانيزمات الدفاع أو المواجهة، فلا عجب في ذلك حيث أنّ هذا الخلط طال المصطلح قبل ترجمته فنجده في اللغة الإنجليزية يستخدم بعدة أوجه، فأحيانا يطلق عليه استراتيجيات وأحيانا عمليات وأحيانا جهودا، وأحيانا أساليب.

وفي اللغة الفرنسية أيضا يستخدم بعدة مصطلحات منها، عمليات التوافق، عمليات المواجهة أو عمليات التحكم، وكذا استراتيجيات المواجهة، وهذا الأخير هو الذي اعتمد في الأدبيات الفرنسية منذ عام 1999. .(Shweitzer,2001,68)

وبناء على ذلك تعدّدت التعاريف المتعلّقة بالمصطلح، فهناك من يعرّفه بوصفه عملية، وأخر يصفه بأنّه أسلوب والبعض الآخر يعتبره استراتيجية وهناك من يعرّفه باعتباره جهدا أو سلوكا.... الخ، من الاختلافات الناجمة أساسا من الاختلاف قبل الترجمة وبعد الترجمة.

فالملاحظ يرى أنّه من الناحية الاصطلاحية تعدّدت المصطلحات التي تشير إلى هذا المفهوم على الرغم من اتفاقها على نفس الوظيفة التي تقوم بها ألا وهي تطويع الموقف الضاغط والتغلب على المصاعب لتحقيق التكيف السليم، لكن لا بأس من الإشارة إلى بعض التعاريف التي تعكس هذا الاختلاف.

1) تعريف لويس (Louis1962) : يرى بأنّها الاستراتيجيات التي يتبناها الفرد لمعالجة التهديد. (Ribs,2001, 12)

2) تعريف موس (Moos1993): هي الأساليب التي يستخدمها الفرد بوعي ويوظفها في التعامل الايجابي مع مصدر القلق أو الحدث المثير للمشقة النفسية أو الحدث الصدمي. (شكري، 1999، 559)

3) أمّا تايلور (Taylor1993) فيرى : أنّ المواجهة هي الأساليب التي يستجيب بها الفرد للأحداث الضاغطة. (شويخ، 2004، 55).

4) ويعرّفها سكولر وبيرلين (Scholer , Pearlin1978) : بأنّها استجابة يقوم بها الفرد في مواجهة مواقف الحياة الخارجية وذلك لتجنب الضغوط أو منعها أو التحكم فيها. (الشرقاوي،1993، 183)

5) أمّا فريدمان (Freidman) فيرى بأنها العملية المتبناة من طرف الفرد لمواجهة التهديدات وذلك ليستطيع الفرد القيام بوظائفه بشكل فعال . (PiquenaL , 1999, 81).

6) فيما يرى اندلر (Endler1998) : أنّها المحاولات التي يقوم بها الفرد لتغيير العوامل الخارجية والداخلية للضغط أو لتنظيمها وقد تكون هذه المحاولات متوافقة أو غير متوافقة. (الأمارة، 2006).

ممّا سبق يتضح الاختلاف في التعاريف المقدمة لمفهوم المواجهة إلاّ أنّ الباحثين يؤكّدون أنّ الغرض منها هو التخلص من المشقة وخفض التوتر والانفعالات الناجمة عنها.

وبذلك فان استراتيجيات المواجهة هي كلّ الاستجابات و/ أو الأساليب أو الجهود التي يبذلها الفرد لمواجهة النواتج الضارة لتهديد المواقف الضاغطة، وتشمل هذه الاستجابات على جوانب معرفية ووجدانية وسلوكية.

وظائف المواجهة:

قدم كلّ من لازاروس وفولكمان (1984) تصنيفا لوظائف المواجهة، حيث يشيران إلى أنّ للمواجهة وظيفتان مختلفتان، ترتبط الأولى بشكل مباشر بالمشكلة في حين ترتبط الثانية بالانفعالات المترتبة عن المشكلة. (شكري، 1993، 560)

1) المواجهة المتمركزة حول المشكلة: فهذا البعد يشير إلى إدارة التهديدات الناجمة عن الموقف و/ أو زيادة حشد المصادر الشخصية من أجل مواجهة أفضل فالحياة اليومية تحمل العديد من الأمثلة من هذا النوع من المواجهة، مثل البحث عن عمل، البحث عن المعلومات، حلّ المشكلات. (PiquenaL ,2001,75).

2) المواجهة المتمركزة حول الانفعال : فهذا البعد يسمح بإدارة الاستجابات الانفعالية الناتجة عن الموقف الضاغط، حيث أنّ ضبط الانفعالات يمكن أن يتم بأوجه مختلفة، انفعاليا، فسيولوجيا، سلوكيا، فهناك العديد من الاستجابات التي تظهر من خلال هذا التصنيف وهي : استهلاك المواد مثل الكحول والتبغ....، القيام بأنشطة الترفيهية (رياضة، قراءة، مشاهدة التلفزيون، أو التأنيب الذاتي أو التعبير عن الانفعالات (الغضب، القلق ...)، البحث عن الدعم والمساندة، الإنكار، التجنب...الخ.

وللتذكير فإنّ هذه الوظائف ليست تنظيمات ثابتة لدى الفرد بل إنّها نزعة يختارها الأفراد للتعامل مع المواقف الضاغطة وفقا لتقييمهم المعرفي لمصدر الضغط والوسائل المادّية والشخصية المتاحة التي في متناوله، ولذلك يرى (لازاروس) أنّ نفس الشخص قد يستخدم أسلوب المواجهة المتمركزة على المشكلة في أحد المواقف ويستخدم أسلوب المواجهة المتمركزة على الانفعال في مواقف أخرى، ولذلك لا يمكن أن ننظر إلى أيّ من الأسلوبين على أنّه ذو فعالية أكثر من الآخر. (عوض، 2001، 68)

مصادر المواجهة :

تنقسم المصادر التي تساعد الفرد على المواجهة بفاعلية مع المواقف الضاغطة إلى قسمين: مصادر شخصية ومصادر اجتماعية – بيئية، ولكلّ منها أهمّية في اختيار الأسلوب المناسب للمواجهة.

1) المصادر الشخصية للمواجهة:

يذكر بعض الباحثين أن عوامل الشخصية تعدّ عاملا وسيطيا تخفف أو تزيد من تأثير الموقف الضاغط على الفرد، ويؤكّد هذا ما توصّلت إليه العديد من الدراسات منها (يانغ Yang، زانغZang، رجب علي شعبان، مايسة شكري... الخ). أنّ هناك علاقة بين سمات الشخصية وأساليب التعامل مع الضغوط لدى الأفراد، معنى هذا أنّ سمات الشخصية تحدّد الكيفية التي يتعامل بها الأفراد مع المواقف الضاغطة ومن هذه السمات على سبيل المثال، تقدير الذات، الكفاءة الذاتية، القدرة على حلّ المشكلات، الصلابة النفسية، مركز الضبط ...الخ، "فقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها شان (Chan 1993)، عن أنّ المراهقين مرتفعي تقدير الذات يميلون إلى استخدام الاستراتيجيات الفعالة والإيجابية في المواقف الضاغطة، في حين يميل ذو تقدير الذات المنخفض إلى استخدام المواجهة السلبية والاستراتيجيات التي تركّز على الانفعال كالإنكار والانسحاب وتعاطي العقاقير والمخدرات والتدخين...الخ". (حسين، 2006، 126)

وفي دراسة تالية لـ (شان) توصّل الباحث إلى أنّ هناك ارتباطا إيجابيا بين الصلابة النفسية وأساليب حلّ المشكلة والسعي للحصول على المساندة الاجتماعية والتنفيس الانفعالي كوسائل إيجابية، والارتباط السلبي بين الصلابة وبين الأساليب السلبية كالإنكار ومحاولة صرف الذهن عن التفكير في المشكلة، والتحرّر السلوكي. (حسيب، 2007، 165).

2) المصادر الاجتماعية للمواجهة:

إنّ المصادر الاجتماعية هي تلك المصادر التي توجد في بيئة الفرد وفي مجتمعه وتساعده على التعامل مع الضغوط، ووفقا لما أشارت إليه الدراسات فإنّ المساندة الاجتماعية من أهم المصادر التي تساعد الفرد على التعامل مع الضغوط، والمساندة تتمثل في الدعم الممنوح أساسا من طرف أعضاء الأسرة أو الأصدقاء أو زملاء العمل أو من جماعات التي ينتمي إليها الفرد كالنادي والجماعات الترفيهية والمجتمع بصفة عامة، وعن أهمّية المساندة الاجتماعية

توصّلت الدراسات إلى أنّ هناك علاقة بين غياب المساندة وانخفاض القدرة على حلّ المشكلات الحياتية والعجز عن تلافي الآثار السلبية المترتبة عنها.

وعموما فالدعم الذي يستمده الفرد من الآخرين يكون ماديا أو انفعاليا أو إجرائيا أو اجتماعيا أو عبارة عن إرشادات وتوجيهات، ويرى الباحثون أنّ المساندة لها تأثير على اختيار الاستراتيجيات الفعالة في مواجهة الضغوط. "فقد توصّلت نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أنّ المساندة الاجتماعية ارتبطت إيجابيا مع المواجهة المتمحورة حول المشكلة وسلبيا مع المواجهة المتمحورة حول الانفعال". (PiquenaL,2001,96)

من خلال ما سبق نستنتج أنّ المواجهة الفعالة تعتمد على مصدرين مهمين وهما المصادر الذاتية أو الشخصية للفرد وكذا مصادره الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

1) دراسة رجب علي شعبان (1992): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التعامل مع الضغوط في علاقتها بسمات الشخصية والتوافق النفسي لدى عيّنة مكوّنة من 39 طالبا و29 طالبة يتراوح أعمارهم ما بين 18 – 22 سنة مستخدما مقياس أساليب التعامل مع الضغوط ومقياس كاليفورنيا للشخصية، وتوصّل الباحث إلى أنّ هناك علاقة بين سمة الثبات الانفعالي لدى الإناث وأسلوب التحليل المنطقي، وإعادة التقييم الإيجابي، فيما ارتبط النشاط والنظام لدى الذكور بأساليب التعامل الإقدامية، كما توصّلت الدراسة إلى أنّ هناك علاقة بين أساليب التعامل الإحجامية وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الذكور والإناث.(التلاوي،2002،68)

2) **دراسة وليامز وآخرون** (willliams et all 1992) : وسعت للتعرّف على دور عمليات المواجهة كوسائط في العلاقة بين الصلابة والصحّة الجسمية وأجريت على 139 طالبا جامعيا (58 ذكر و81 أنثى)، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الصلابة النفسية ترتبط إيجابيا بأساليب المواجهة الفعالة مثل التركيز على المشكلة أو البحث عن الدعم البناء وسلبيا بأساليب المواجهة غير الفعالة مثل التجنب والإنكار، وأنّ هناك ارتباط بعدد قليل من الأمراض الجسمية التي ذكر أفراد العيّنة أنّهم يعانون منها. (عوض، 2001، 271)

3) دراسة ادوارد شانج (Edward Chang1996): اهتمت بالفروق الثقافية في التفاؤل والتشاؤم واستراتيجيات المواجهة، وأجريت على عيّنة قوامها 222 طالبا جامعيا من الأمريكيين والقوقازيين والآسيويين، وأكدت النتائج أنّ الأمريكيين الآسيويين أكثر تشاؤما وأكثر استخداما لاستراتيجيات الإحجام والانسحاب الاجتماعي في مواجهة الضغوط بالمقارنة بالأمريكيين القوقازيين. **(**تفاحة وحسيب 2002، 258 -301).

4) دراسة تومشان وآخرون (Tomchin et all 1996 **)** هدفت للتعرّف على العلاقة بين مفهوم الذات وأساليب التعامل مع الضغوط، لعيّنة قدرها 457 من المراهقين المتفوقين أكاديميا، والتي أكدت على أنّ المراهقين المتفوقين ذوي المستوى المرتفع في مفهوم الذات يستخدمون الأساليب التي تركز على حلّ المشكل والتوصّل إلى حلّ

حاسم لها وليس تجاهل المشكلة أو التعايش معها، بالإضافة إلى ميلهم إلى التماس المساندة والدعم الاجتماعي من الآخرين. (التلاوي، 2002، 137)

5) دراسة فرايدنبرج ورامون (Frydenberg et Ramon1997):هدفت للتعرّف على مصادر مواجهة الضغوط في مرحلة المراهقة، وأجريت على عيّنة قدرها 197 طالبا، فأظهرت النتائج أنّ المراهقين والمراهقات يفتقرون للقدرة على مواجهة الضغوط في المرحلة العمرية 12 - 14 سنة وأنّهم يستخدمون عادة استراتيجيات المواجهة المتمثلة في حلّ المشكلة، لوم الذات والعزلة، كما توصّلت إلى أنّه توجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب المواجهة وأنّ هذه الفروق تزداد مع تقدم العمر الزمني. (حمادة وعبد اللطيف، 2002، 232).

6) دراسة مانتيزي كوبيلوس (Mantizi Copulos1997): استهدفت التعرّف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال الذين تعرّضوا لخبرة الفشل الدراسي، وقد أجريت الدراسة على 187 تلميذا بالصفّ الرابع والخامس ابتدائي، فتوصّلت النتائج أنّ الأطفال الذين يستخدمون استراتيجيات فعالة وإيجابية في التعامل مع هذه الخبرة لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة ويتصفون بمركز التحكم الداخلي والتوجه الداخلي للإنجاز. (تفاحة وحسيب، 2007، 283).

7) **دراسة جيرسون** (Gerson1998): هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين الصلابة ومهارات المواجهة والضغوط بين طلبة الدراسات العليا، حيث بلغت عيّنة الدراسة 101 طالبا من الدراسات العليا لقسم علم النفس بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الصلابة كانوا يستخدمون مهارات مواجهة أكثر فاعلية وتأثيرا من الذين حصلوا على درجات صلابة منخفضة، وأنّ الضغوط ترتبط إيجابيا بمهارات المواجهة التالية، التحليل المنطقي، التجنب، التفريغ الانفعالي، الاستسلام، كما توصّلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الصلابة والضغوط، حيث وجد أنّ الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الصلابة كانوا يدركون الضغوط على أنّها أقلّ ضغطا من الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة. (الرفاعي، 2003، 376)

8) دراسة بلوكر (Pluker1998**)** : عن الفروق الجنسية والعرقية في التعامل مع الضغوط والتي أجريت على عيّنة قدرها 749 من الطلاب الموهوبين الذين ينتمون لسلالات عرقية مختلفة، فأكدت النتائج وجود فروق طفيفة بين الذكور والإناث في أساليب التعامل مع الضغوط، فضلا عن وجود فروق بين السلالات العرقية المختلفة، حيث يميل الطلاب الأفارقة إلى استخدام المساندة الاجتماعية والتماس العون الإلهي ولوم الذات في التعامل مع الضغوط. (حمزة، 2002، 76)

9) دراسة كاردوم وكرابيك (Kardum et Krapic2001) : هدفت الدراسة إلى التعرّف على علاقة الانبساط وبعض سمات الشخصية الأخرى بأساليب التعامل مع الضغوط وتكونت عيّنة الدراسة من265 طالبا تراوحت أعمارهم من 11 - 14 سنة مستخدمان استخبار أساليب التعامل واستخبار أيزنك للشخصية ومقياس أحداث الحياة

الضاغطة، وتوصّلا إلى أنّ هناك علاقة بين سمات الشخصية وأساليب التعامل، حيث كانت هذه العلاقة موجبة بين الاستنباط والأساليب المركزة على المشكلة، بينما كانت هذه العلاقة سالبة بين الانطواء والأساليب المركزة على المشكلة. (Andre , 2001,48)

مناقشة الدراسات السابقة:

1) تناولت الدراسات السابقة العديد من خصائص الشخصية في علاقتها باستراتيجيات المواجهة منها: مفهوم الذات كدراسة تومشان وآخرون 1996، التفاؤل والتشاؤم كدراسة ادوارد شانج 1996، الصلابة النفسية كدراسة جيرسون 1998، الكفاءة ومركز التحكم الداخلي كدراسة مانتيزي كوبيلوس 1997...الخ.

2) تعرّضت هذه الدراسات لفئات عمرية متباينة، أطفال ومراهقين، طلاب جامعات وذوي خصائص مختلفة كالمتفوقين أكاديميا الموهوبين كدراسة كوبلر 1998، المعرضين لخبرة الفشل المدرسي كدراسة مانتيزي 1997... الخ.

3) اتفقت نتائج معظم هذه الدراسات على أنّ هذه الخصائص والسمات ترتبط إيجابا مع الأساليب الإيجابية للمواجهة في حين أنّ الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في هذه الخصائص يميلون إلى استخدام الاستراتيجيات السلبية.

4) من هنا تأتي هذه الدراسة لتضاف إلى الدراسات السابقة من أجل توضيح طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات المواجهة لدى عيّنة من طالبات الجامعة.

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظري للدارسة ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الآتية:

1) نتوقّع أن يكون مستوى الصلابة النفسية لدى الطالبات متوسّطا.

2) نتوقّع أن تستخدم الطالبات إستراتيجية التماس العون بدرجة أكبر من الاستراتيجيات الأخرى.

3) توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات الإيجابية للمواجهة.

4) توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات السلبية للمواجهة.

المنهج والإجراءات:

أوّلا : منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لموضوع الدراسة وهو التعرّف على طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات الإيجابية والسلبية للمواجهة لدى عيّنة من طالبات الجامعة.

ثانيا: عيّنة الدراسة: تكونت عيّنة الدراسة من (75) طالبة من مختلف التخصصات الأدبية والعلمية من جامعة الحاج لخضر باتنة المسجلات للسنة الدراسية 2009/ 2010، وقد تمّ سحب العيّنة بطريقة عرضية من مختلف هذه التخصصات (علم النفس، علم الاجتماع، تاريخ، صيدلة، هندسة معمارية).

ثالثا: أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استبيان الصلابة النفسية ومقياس استراتيجيات المواجهة وفيما يلي وصف الأداتين وخصائصهما السيكومترية.

1) استبيان الصلابة النفسية لـ: عماد محمد مخيمر

وصف الاستبيان: وهي أداة تعطي تقديرا كميا لصلابة الفرد النفسية، والأداة مكوّنة من 47 عبارة تركز على ثلاث جوانب للصلابة وهي، الالتزام، التحكم، التحدي) وتقع الإجابة عليه في ثلاث مستويات (دائما، أحيانا، أبدا).

ويتراوح المجموع الكلّي للأداة مابين (47-141) درج وللتقليل من الميل لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات تمّ صياغة بعض البنود في الاتجاه العكسي وعددها 15 بند وهي: (7/ 11/ 16/ 21/ 23/ 25/ 28/ 32/ 35/ 36/ 37/ 38/ 42/ 46/ 47)، ويتمتع الاستبيان بدرجات مناسبة من الصدق والثبات في البيئة المصرية كما يلي :

2) الثبات : تراوحت معاملات الثبات كما يلي (ألفا كرونباخ0.75)، الاتساق الداخلي مابين0.22 –0.74.

3) الصدق: فقد تراوحت معاملاته كما يلي، الصدق التلازمي مع مقياس بيك (–0.63)، ومع مقياس قوة الأنا (0.75).

أمّا في الدراسة الحالية فقد تمّ التأكّد من الخصائص السيكومترية للأداة في البيئة المحلّية بتطبيق الاستبيان على عيّنة من طلبة الجامعة (ن=43) كما يلي :

1) **الثبات:** حيث بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ 0.74، كما استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.83. وكلّها قيم دالة تدل على ثبات الأداة.

2– **الصدق** : تمّ التأكد من صدق الأداة من خلال استخدام طريقة المقارنة الطرفية حيث تمّت المقارنة بين27% من طرفي التوزيع باستخدام اختبار (ت) حيث كانت قيمته تساوي 8.08 وهي قيم دالة إحصائيا ممّا يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز، كما تمّ التأكد من صدق الأداة باستخدام طريق التجانس الداخلي للأداة وذلك بحساب معامل ارتباط كلّ بند بالدرجة الكلّية حيث تراوحت القيم مابين 0.28-0.63، كما تمّ حساب معامل الارتباط بين كلّ بعد والدرجة الكلّية فكانت النتائج كما يلي (الالتزام 0.76، الضبط 0.63، التحدي 0.77) وكلّها قيم دالة، ممّا يشير أن الأداة تتمتع بالصدق والثبات في البيئة المحلّية.

1) مقياس استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة :

وصف المقياس: أعد هذا المقياس في الأصل كارفر وزملاؤه (Carver et al 1989) وهو مقياس متعدّد الأبعاد للتعامل أطلقوا عليه اسم (cope inventory) ويتضمن المقياس 13 مقياسا فرعيا، وقد قام مصطفى الشرقاوي بتقنينه على البيئة المصرية ليصبح عدد بنوده 12 بندا بدلا من 52 بندا، ويقيس ثلاث استراتيجيات عامة وهي :

1) إستراتيجية المواجهة وتضم 4 تعاملات أو أساليب وهي :

ا- التعامل النشط. ب- التخطيط. ج- استبعاد التفكير في المشاكل الأخرى (كبت الأنشطة المتشاركة)

د- التريث أو التمهل.

2) **الإستراتيجية السلبية :** وتضم 4 تعاملات كذلك وهي :

ا- ارفض والإنكار. ب - التحرر الذهني (صرف الذهن عن التفكير). ج - التحرر السلوكي (صرف النفس عن بذل الجهد). د- التقبل والمعايشة.

3) **إستراتيجية التماس العون** : ويضم التعاملات التالية :

ا - اللجوء إلى الدين. ب - اللجوء إلى الدعم الاجتماعي العملي (المشاركة العملية)

ج - اللجوء إلى الدعم العاطفي (المشاركة الوجدانية) د - اللجوء إلى إطلاق مشاعر القلق والضيق (التفريغ الانفعالي).

أمّا أسلوب تقدير الاستجابات على المقياس وضع الباحث أسلوبا خاصّا يأخذ في اعتباره أمرين أولهما درجة استخدام المستجيب للتعامل من (1 - 4) وثانيهما الوزن المقابل لكلّ تعامل وفق ما تمّ تحديده بناء على شدة تشبعه بالإستراتيجية التي تنتمي إليها أيضا من (1-4)، فمثلا إذا استجاب الفرد بالنسبة لتعامل اللجوء لمن سبق لهم مثل مشكلته، مقدرا استخدامه لهذا التعامل بـ "قليلا" أي (درجتان) فان الخطوة الأولى هي ضرب هذه الدرجة في الوزن المحدّد لهذا التعامل وهو (3) وبهذا تصبح الدرجة الموزونة للاستجابة على هذا التعامل هو (6). وهكذا بالنسبة لجميع التعاملات، والخطوة الثانية هي جمع جميع الدرجات الموزونة للتعاملات الأربع داخل كلّ إستراتيجية على حدة (من 10-40)، وبهذا تكون لدينا ثلاث درجات موزونة تمثّل درجات استخدام الفرد لكلّ من الاستراتيجيات الثلاث – المواجهة - التماس العون - السلبية.

صدق المقياس : قام معد المقياس بالتحقّق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وصدق المحتوى، حيث يرى معد المقياس أنّه من الصعب قياس صدق هذا النوع من المقاييس إلاّ عن طريق هذا النوع، فقد قام معد المقياس بعرضه على متخصصين، كما أنّه طبق المقياس في صورته النهائية على عيّنة من طلاب الدراسات العليا واستخرجوا بروفيلات استراتيجيات التعامل الخاصّة بهم وعرضوها على أساتذة قاموا للتدريس لهم وتابعوهم واحتكوا بهم وبمشاكلهم التعليمية والحياتية لإبداء مدى التطابق بين هذه البروفيلات مع ما لمسوه من أساليب أصحابها في التعامل مع مشكلاتهم وكانت النتائج مرضية للغاية.

ويشير الباحث أنّ هذا المقياس مبني على أساس نظري وقد اعد ليستخدم لقياس التعامل كسمة أو نمط أو ميل، وكذلك يمكن أن يستخدم لقياس العلاقة بين أنماط التعامل ومتغيرات الشخصية. (الشرقاوي،103،1993)

ثالثا : **عرض النتائج**

1-عرض نتيجة الفرضية الأولى: والذي نصّها " نتوقّع أن يكون مستوى الصلابة النفسية لدى الطالبات متوسطا"

والجدول رقم (01) يوضح نتائج الفرضية الأولى

المعالجات الأبعاد	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الالتزام	2841	37.88	05.95	%78.91
التحكم	2412	32.16	3.79	%71.46
التحدي	2805	37.4	6.08	%71.46
الصلابة النفسية	8082	107.76	10.39	%76.42

من خلال الجدول رقم (01) نلاحظ أنّ مستوى الصلابة النفسية جاء فوق المتوسط حيث قدر بوزن نسبي قدر بـ 76.42 %، كما جاءت أبعادها مرتفعة إذ قدر بعد الالتزام بوزن نسبي قدره 78.91% وهو أعلى وزن يليه بعد التحدي بوزن نسبي قدر بـ 77.91%، ثم يأتي أخيرا بعد التحكم بوزن نسبي قدره 71.46%، ممّا يعني أنّ مستوى الصلابة النفسية لدى عيّنة الطالبات جاء مرتفعا على عكس ما تمّ توقعه.

2- **عرض نتيجة الفرضية الثانية**:" نتوقّع أن تستخدم الطالبات استراتيجية التماس العون أكثر من الاستراتيجيات الأخرى" .

الجدول رقم(02) يوضح نتائج الفرضية الثانية

المعالجات الابعاد	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
المواجهة	2271	30.28	6.71	%75.7
التماس العون	2443	32.57	5.25	%81.42
السلبية	1797	23.96	6.43	%59.90

من خلال الجدول رقم (02) يتضح أنّ الطالبات يستخدمن مختلف استراتيجيات المواجهة، حيث يلجأن إلى استخدام إستراتيجية التماس العون بوزن نسبيي قدره 81.43% يليه في المرتبة الثانية إستراتيجية المواجهة بوزن نسبي قدره 75.7% ثم تأتي الإستراتيجية السلبية بأقلّ نسبة قدرت ب 59.90%، ممّا يؤكّد صحّة الفرضية الثانية .

3-عرض نتيجة الفرضية الثالثة: والذي نصّها: "توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الصلابة والإستراتيجية الايجابية" .

والجدول رقم (03) يوضح نتائج الفرضية الثالثة

الأبعاد **الإستراتيجية**	**الصلابة**	**الالتزام**	**التحكم**	**التحدي**
المواجهة الايجابية	*0.41	*0.54	*0.25	*0.61

من خلال الجدول نلاحظ أنّ القيم المحسوبة هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 ودرجة الحرية 148، من هنا نستخلص أنّ الصلابة بمكوّناتها (الالتزام، التحكم، التحدي) ترتبط إيجابا مع استراتيجية المواجهة الايجابية .

4-عرض نتيجة الفرضية الرابعة : توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات السلبية.

والجدول رقم (04) يوضح نتائج الفرضية الرابعة

الأبعاد **الإستراتيجية**	**الصلابة**	**الالتزام**	**التحكم**	**التحدي**
المواجهة السلبية	*0.48-	*0.29-	*0.67-	*0.77-

من خلال الجدول نلاحظ أنّ جميع القيم المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 ودرجة الحرية 148. ممّا يؤكّد العلاقة السلبية بين الصلابة بأبعادها الثلاث بالإستراتيجية السلبية للمواجهة.

رابعا : تفسير مناقشة النتائج

1) تفسير ومناقشة الفرضية الأولى: ونصّها " نتوقّع أن يكون مستوى الصلابة النفسية لدى الطالبات متوسطا".

من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (01) نجد أنّ الفرضية لم تتحقّق إذ توصّلت الدراسة إلى أنّ مستوى الصلابة النفسية لدى الطالبات كان مرتفعا عكس ما تمّ توقعه، ويمكن أن نفسر ذلك بما يميز الطالبة الجامعية من خصائص، إذ أنّها في هذه المرحلة العمرية تتميز بمجموعة من الخصائص النفسية التي تجعلها تبدي فهما أكبر لذاتها إذ تمتلك أفكارا ومهارات عقلية نامية تمكنها من الالتزام بالحياة الاجتماعية، كما تبدي قدرة على تحمل المسؤولية

الاجتماعية وتحقيق ذلك بالفعل، كالاستعداد للزواج وتحمل أعباء الأسرة.أضف الى ذلك فالطالبة تكون لديها قيم واعية أي أنّها تصبح قادرة على رسم فلسفة خاصّة بالحياة وتحديد الطرق الموصلة للنجاح فيها. والمرحلة الجامعية تعدّ من المراحل المهمة في حياة معظم الطلاب وخاصّة أنّها تتزامن ومراحل تكوين الهوية والاستقلالية والاعتماد على النفس وتكوين الخبرات وكيفية الاستفادة منها في التعامل مع المواقف الجديدة. (متولي، 2004، 233)

ولذلك فإنّ تمتّع الطالبات بمستوى مرتفع نسبيا من الصلابة يعني أنّهنّ على درجة من الوعي بمهامهنّ ومسؤولياتهنّ وبذلك فهنّ ملتزمات بتحقيق أهدافهنّ ويستطعن التحكّم والسيطرة في الظروف التي تواجههنّ في الحياة الدراسية أو الأسرية والاجتماعية بصفة عامّة، وبذلك فهنّ يبذلن جهودا في مواجهة هذه المواقف.

2) تفسير ومناقشة الفرضية الثانية: ونصّها "نتوقّع أن تستخدم الطالبات إستراتيجية التماس العون أكثر من الاستراتيجيات الأخرى".

من خلال الجدول رقم (02) يتّضح أنّ الطالبات يستخدمن مختلف استراتيجيات المواجهة، حيث يلجأن إلى استخدام إستراتيجية التماس العون بدرجة أكبر يليها في المرتبة الثانية إستراتيجية المواجهة ثم تأتي الإستراتيجية السلبية بأقلّ نسبة، ممّا يؤكّد صحّة الفرضية الثانية وهذا يتّفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة فيلسون وزيلنسكي (Felson &Zielnski1989) التي أشارت إلى أنّ الإناث أكثر حساسية وتأثّرا بسلوك الآخرين، وأنّ شعورها بالأهمّية والقيمة يتوقف على علاقتها بالآخرين، كما يشير ليفي (1983 Leavy) في مراجعته للدراسات التي أجريت على المساندة الاجتماعية إلى أنّ الإناث عبر المراحل العمرية المختلفة من الطفولة إلى الشيخوخة أكثر سعيا للحصول على المساندة الاجتماعية، كما توصّلت دراسة كلّ من (هولاهان وموس)، وبيلينج وموس (Billing & Moss1981) أنّ المرأة أكثر اعتمادا على المساندة وأكثر تأثّرا بالضغوط، وأنّ المساندة الاجتماعية تقي المرأة من الأمراض الجسمية والنفسية، كما أنّ المساندة لدى الأنثى بعد مرحلة الطفولة تلعب دورا هاما في شعورها بالقيمة وفي نموّها النفسي بل وفي صحتها النفسية وسعادتها، بل وتمثل هذه العلاقات عاملا واقيا للمرأة من الاكتئاب. (مخيمر،1997،122)

كما تشير ممدوحة سلامة (1991) إلى دور المساندة الاجتماعية في شعور المرأة بالقيمة حيث ترى أنّ الأنثى تضع أهمّية كبيرة على علاقتها مع الآخرين، كما أنّها تعتمد في تقديرها لذاتها على مدى نجاح أو فشل علاقتها مع الآخرين، وتستشعر الأنثى القلق لدى تدهور أيّ علاقة ذات معنى في حياتها، لأنّ تدهور أيّ علاقة ذات معنى في حياتها تؤدّي إلى تدهور مفهومها لذاتها وشعورها بعدم أهميتها. (سلامة، 1991، 475)

وهذا ما يفسر استخدام الطالبات لإستراتيجية التماس العون بدرجة أكبر من الاستراتيجيات الأخرى.

3 ـ تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة ونصّها:" توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة والإستراتيجية الإيجابية".

من خلال الجدول رقم (03) نجد أنّ الصلابة بمكوّناتها (الالتزام، التحكم، التحدي) ترتبط إيجابا مع إستراتيجية المواجهة، ويمكن تفسير ذلك بما يميّز الأفراد مرتفعي الصلابة بميلهم لحب الاستطلاع والاستكشاف،

حيث يجدون تجاربهم في الحياة ممتعة وذات معنى، والشخصية الصلبة تتّصف بالقدرة على التعامل الجيد مع الضغوط النفسية، وعن أساليب التعامل مع الضغوط في ارتباطها بالصلابة النفسية، وجد الباحثون أنّ الأفراد مرتفعي الصلابة النفسية يستخدمون الأساليب الإيجابية في التعامل بينما يستخدم الأفراد منخفضي الصلابة الأساليب السلبية في التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة. (تفاحة وحسيب، 2002، 258)

وتتّفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جيرسون (Gerson1998) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين الصلابة ومهارات المواجهة والضغوط بين طلبة الدراسات العليا، وتوصّلت إلى أنّ الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الصلابة كانوا يستخدمون مهارات مواجهة أكثر فاعلية وتأثيرا من الذين حصلوا على درجات صلابة منخفضة، كما توصّلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الصلابة والضغوط، حيث وجد أنّ الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الصلابة كانوا يدركون الضغوط على أنّها أقلّ ضغطا من الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة. (الرفاعي، 2008، 376)

كما تتّفق في نتائجها مع دراسة حمادة وعبد اللطيف (2002) التي هدفت لبحث العلاقة بين الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة وكشفت النتائج وجود ارتباط بين الصلابة والرغبة في التحكم. (حمادة وعبد اللطيف، 2002، 226 -272).

"ويمكن تفسير ذلك أنّ الأفراد الذين يتّصفون بالصلابة لهم نزعة للتوافق مع الضغط من خلال تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقلّ ضغطا أكثر من اللجوء إلى التجنّب والإنكار". (Boudarn, 2005, 56)

كما أنّ الأفراد مرتفعي الصلابة يعتقدون بقدرتهم في التأثير أو التحكم في الصعوبات أو المشكلات عوض الشعور بالإنهاك (بعد التحكم والسيطرة)، كما يواجهون مختلف الأحداث كما لو أنّها فرص إغناء ونموّ شخصي أكثر من كونها أحداثا تتجاوز إمكاناتهم (بعد التحدّي)، وكذلك يلتزمون بما يعملون لشعورهم بأهمّية وجدوى وقيمة الأنشطة التي يقومون بها عوض الشعور بعدم الالتزام (بعد الالتزام). لذلك ارتبطت هذه الخاصّية بالأساليب الإيجابية للمواجهة .

4) مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة: ونصّها:" توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات السلبية":

من خلال الجدول نلاحظ أنّ جميع القيم المحسوبة هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، "ويمكن تفسير ذلك أنّ الأشخاص الأقلّ تحمّلا يجدون أنّ الحياة ليس لها معنى، مهدّدة، مشحونة بالمواقف الضاغطة، مملة، وهذا ما يشعرهم بالعجز في مواجهة القوى الضاغطة ويعتقدون أنّ الحياة أفضل عندما تكون ثابتة لا تنطوي على تغيّرات أو أحداث ضاغطة، ولذلك لا توجد لديهم قناعة حقيقية أنّ النموّ والتطوّر ممكن أو مهمّ، ولذا فهم سلبيون في تعاملهم مع البيئة، وعندما تقع لهم أحداث مسببة للتوتر يكون لديهم تقييم معرفي متشائم الذي من خلاله لا يستطيعون مواجهة الحدث الضاغط بفاعلية، ولذلك يكون هذا الأخير قادر على ترك أثر واضح على

الصحّة لأنّ شخصيات هؤلاء الأفراد تكون غير قادرة على تخفيف الصدمة كلّيا أو تخفيفها بدرجة ضئيلة". (عبد المعطي، 1992، 276، 277).

وتتّفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جيرسون (Gerson1998) التي هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين الصلابة ومهارات المواجهة والضغوط بين طلبة الدراسات العليا، وتوصّلت إلى أنّ الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الصلابة كانوا يستخدمون مهارات مواجهة أكثر فاعلية وتأثيرًا من الذين حصلوا على درجات صلابة منخفضة، كما توصّلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الصلابة والضغوط، حيث وجد أنّ الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الصلابة كانوا يدركون الضغوط على أنّها أقلّ ضغطا من الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة. (الرفاعي، 2008، 376)

كما ترى (Pronsot) أنّ الأشخاص منخفضي الصلابة يعيشون شعورا قويا بالإنهاك (Impuissance)، كما لهم القابلية للتأثّر بالمواقف الضاغطة ومصادرها، وهؤلاء يتحملون الضغوط النفسية والاجتماعية بدرجة أقلّ مقارنة بالأفراد مرتفعي الصلابة، وهؤلاء الأفراد يطورون أكثر استراتيجيات مواجهة الضغط (الدفاعية) كالعزل، والإنكار والرفض، كما يشعرون بالإنهاك الانفعالي وفي النهاية يصابون تدريجيا بالإنهاك أو ما يسمى بالاحتراق النفسي. والعديد من الأبحاث أوضحت العلاقة أو الارتباطات الدالة بين الصلابة والإنهاك المهني. (pronost, 2007)

مناقشة عامة للنتائج :

يعتبر الطلبة الجامعيون من الفئات المستهدفة للضغوط النفسية حيث يؤكّد كونستاس (constance 2000) بأنّهم عرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة والمتعدّدة التي يواجهونها في حياتهم الجامعية والتي تتمظهر في إحساسهم أو رغبتهم في الاستقلالية وتحمّل المسؤولية واكتساب الدور الأكاديمي والمهني... الخ. ورغم أنّ الشعور بالضغوط أمر وارد وحتمي لدى جميع الأفراد لما تحمله أحداث الحياة اليومية من تهديد وعوامل خطرة تهدد الراحة النفسية والجسمية للفرد، لكن رغم ذلك فإنّ هناك أفرادا يواجهون نفس الظروف والأحداث لكنهم لا يستشعرون هذا التهديد لوجود عوامل تخفف من وقع تهديد الأحداث الضاغطة وهي عوامل الحماية والوقاية ومنها الصلابة النفسية، لذلك جاءت نتائج الدراسة الحالية لتدعم نتائج الدراسات السابقة حيث جاءت كما يلي :

1) إن مستوى الصلابة النفسية لدى طالبات الجامعة كان مرتفعا.

2) تتنوع استراتيجيات المواجهة التي تستخدمها طالبات الجامعة ما بين إستراتيجية التماس العون، الاستراتيجيات الإيجابية والإستراتيجية السلبية. ويستخدمن إستراتيجية التماس العون بدرجة أكبر.

3) هناك علاقة ايجابية بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات الايجابية للمواجهة لدى طالبات الجامعة.

4) هناك علاقة سلبية بين الصلابة النفسية والاستراتيجيات السلبية للمواجهة لدى طالبات الجامعة. وبذلك تؤيد نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة وتتسق معها، حيث توصّلت إلى العلاقة بين خاصّية من خصائص الشخصية وهي الصلابة النفسية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة، وهذا يتّفق مع نتائج الدراسات السابقة وهي العلاقة بين بعض خصائص الشخصية واستراتيجيات المواجهة منها : مفهوم الذات كدراسة تومشان وآخرون 1996، التفاؤل والتشاؤم كدراسة ادوارد شانج 1996، الصلابة النفسية كدراسة جيرسون 1998، الكفاءة ومركز التحكم الداخلي كدراسة مانتيزي كوبيلوس 1997... الخ. ويعتبر نتائج هذه الدراسة إضافة مهمة لنتائج الدراسات السابقة في هذا المجال.

قائمة المراجع

1/ العربية:

1. إبراهيم، عبد الفتاح القرشي (1996). **دور الموارد الشخصية والاجتماعية في حماية الكويتيين من أعراض الضغوط النفسية للغزو العراقي**. ط1، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت.

2. الأمارة، سعد (2006). **مشكلات نفسية – اجتماعية معاصرة**. متوافرة على موقع:

3. http//www.ao.academy.org/psychology.html 17/09/2006

4. التلاوي، أحمد السيد عبد الرزاق محمد (2002). **أساليب التعامل مع الضغوط وعلاقتها بالمعاملة الوالدية – دراسة نفسية مقارنة لدى عينتين من الفئات الخاصّة**. رسالة ماجستير (غير منشورة) – تخصص علم النفس – كلّية الآداب – جامعة المنيا.

5. تفاحة، جمال السيد وحسيب، عبد المنعم عبد الله (2002). **الالتزام الشخصي واستراتيجيات التعامل مع الضغوط**. مجلة الإرشاد النفسي – عدد15.

6. تفاحة، جمال السيد وحسيب، عبد المنعم عبد الله (2007): **أبعاد الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية**. مجلة الإرشاد النفسي- عدد 21- جامعة عين شمس.

7. الحواجري، عبد الله تيسير (2004). **العلاقة بين الضغوط النفسية والإصابة بالقرحة الهضمية**. رسالة ماجستير- الجامعة الأردنية.

8. حجازي، جولتان وأبو غالي، عطاف (2010). **مشكلات المسنين (الشيخوخة) وعلاقتها بالصلابة النفسية، دراسة ميدانية على عيّنة من المسنين في محافظات غزة**. مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (1)، غزة، فلسطين.ص ص 109 - 156

9. حمزة، جيهان أحمد (2002). **دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات فى إدراك المشقة النفسية والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسيين في سياق مهنة التمريض**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس بآداب القاهرة.

10.حمادة، لؤلؤة وعبد اللطيف، حسن، (2002). **الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة**. مجلة دراسات نفسية، المجلد 12، العدد 2، ص ص 272-226-

11.حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم (2006). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. دار الفكر – الطبعة 1– عمان – الأردن.

11. دخان، نبيل كامل وآخرون (2006) . **الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم**. مجلة الجامعة الإسلامية، 14 (2) يونيو ص ص369–398 موجودة على موقع www.iugaza.edu.ps./ara/research/

12. راضي، زينب نوفل أحمد (2008). **الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير منشورة، قسم علم النفس، كلّية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

13. الرفاعي، عزة (2003). **الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها**. رسالة ماجستير غير منشورة – كلّية الآداب– جامعة حلوان – القاهرة.

14. متولي، هناء عبد العظيم (2004). **بعض محدّدات أساليب التعامل مع المشكلات لدى طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير (منشورة)، دراسات عربية في علم النفس، 1(3) يناير، القاهرة، مصر. ص ص 233–237

15. مخيمر، عماد محمد (1996). **إدراك القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة**. دراسات نفسية – المجلد 06– العدد 02 أفريل.

16. مخيمر، عماد محمد (1997). **الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطية في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى شباب الجامعة**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 7(17)، القاهرة، الأنجلو مصرية.103–138

17. مخيمر، عماد محمد (2002). **مقياس الصلابة النفسية – كراسة التعليمات**. دار النهضة العربية – القاهرة.

18. عبد الوهاب، خالد محمود (2006). **مدى فاعلية برنامج علاجي في تعديل أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة لدى عيّنة من مرضى الإدمان السعوديين**. دراسات عربية في علم النفس – مجلد5– ةعدد1– يناير ضص179–199

19. عبد المعطي، حسن مصطفى (1992). **ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحّة النفسية وبعض متغيرات الشخصية**. مجلة كلّية التربية، 1 (19)– جامعة الزقازيق، مصر.ص ص 261 -325

20. عشماوي، فيفيان (2001): العلاقة بين **التعرض لمثيرات المشقة والإصابة بسرطان الثدي – مع إشارة خاصّة إلى التأثير المعدل لبعض سمات الشخصية**. رسالة دكتوراه غير منشورة – قسم علم النفس – كلّية الآداب – جامعة القاهرة.

21. عوض، رئيفة رجب (2001). **ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (التشخيص/ والعلاج)**. مكتبة النهضة المصرية.

22. غانم، محمد حسن (2008). **الاضطرابات السيكوسوماتية وعلاقتها بالضغوط والصلابة النفسية وبعض متغيرات الشخصية لدى مرضى السكر النوع الثاني**. دراسات عربية في علم النفس، 6 (2)، أفريل، القاهرة، مصر.ص ص37-113.

23. سلامة، ممدوحة (1991). **المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة.** مجلة دراسات نفسية، الكتاب الأول، الجزء 3، القاهرة، مصر.ص ص 475 -496.

24. الشرقاوي، مصطفى خليل (1993). **قياس استراتيجيات سلوك التعامل مع المواقف الضاغطة**، مجلة كلّية التربية، العدد41، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر .ص ص 53-110

25. شكري، مايسة محمد (1999): **أنماط السلوك الصحي كأساليب لمواجهة المشقة** – دراسات نفسية – مجلد 09 – عدد 04.

26. شويخ، هناء أحمد (2005): **أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية** – سلسلة علم النفس الاكلنيكي – مؤسسة ايتراك للطباعة والنشر. القاهرة.

2/ المراجع الأجنبية :

☐

27. Andre ,M. (2001) . **:Stratégies de coping et dimension de la personnalité** :étude dans un atelier de couture ,presses universitaires de France,N=1 Tome 64 ; PP45-59. en www .cairn.info/article .php ?ID_REVUE=Soummaire

28. Anne Marie pronost(2001) :**la hardiess** .en http//www .grasspho.org / ?Demarch-palliative-&id-article=66

29. AnneMarie,pronsot(2010) :**Effet d'une formation –action en relation d'aide sur le niveau de hardiesse des soignants en enco-hématologie**. en http// www. Afsos.fr/documents /diaporamas/pdf

30. Anne Jolly(2002) :**stress et traumatisme -Approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence** – thèse de doctorat Université de Reins.en www.anne-jolly.com/publications/these/theseannejolly.pdf

31. Boudarne ,M .(2005**). le stress entre bien être et souffrance**. Alger : Berti édition

32. Bruchon, Shwitzer(2001) :**le coping et les stratégies d'ajustement face au stress** - Recherche en soin infermière N=67 Décembre. pp68-79 en http//www.fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/67/68.pdf

33. Duquette A-Kérouac.S ;Beaudet.L , **les facteures relies a l'épuisement professionnel du personnel infermière**- un examen critique d'etudes emperique,_universitè de Montèrial (1990). http// www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=INKA☐

34. Kaddeur ,J(2003) **:L'endurance psychologique(hardiness)-Aspects définitoires ,nomologique**-European review of applied psychology. Vol53N=3 .centre de psycholigie appliqué- paris–France pp227-238 http//www.cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=15517862

35. Kobassa ,s-Maddi,s-Khan,s(1982) **:hardiness and health- prospective study-** journal of personality and social psychology vol42N=1pp 168-177.en . http//www. ScienceDirect.om/Science/ journal☐

36. -Kobassa ,s,Pucceti,M(1983) :**personality and social resource in stress resistance** - journal of personality and social psychology vol45N=1pp 839-880☐

http//www. Science Direct.om/Science/ journal/00223514
37. Kaddeur ,J (2003).L'endurance psychologique (hardinesse -Aspects définitoires , nomologique, **European review of applied psychology**, centre de psycholigie appliqué- paris– France, Vol53, N=3 pp227-238 . http//www.cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=15517862

38. , Piquenal Laurencine (2001)- **le coping une ressource a identifier dans le soin infermière**- recherche en soins infermières N=67 Decembre. en **خطأ! مرجع الارتباط التشعبي غير صحيح.**

39. pronost,A . M (2007) **.la hardiess .en** http//www .grasspho.org / ?Demarch-palliative-&id-article=66 ;

40. - Philip Delmas–(2004)- **effet d'un programme de renforcement de la hardiesse sur la qualité de vie au travail** .revue d'infermière clinicienne –vol 1N=1 en http/www revue-inf.uqar.ca/../InfirmiereClinicienne_**DELMAS**_vol1no1.pd

41. Philip Delmas , effet d'un programme de renforcement de la hardiesse sur la qualité de vie au travail ,**revue d'infermière clinicienne** ,vol 1,N=1 (2004) pp13 ,14 .
http/www revue-inf.uqar.ca/.../InfirmiereClinicienne_DELMAS_vol1no1.pd

42. Ribs ,G. (2001). **coping et stratégies d'adaptation**. laboratoire de psychologie de la santé et du développement. **en**. http://www.ensaap.ca/cnsaap/index?8

ملحق رقم 01

مقياس استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة

***ثلاثي الابعاد ***

إعداد :مصطفى الشرقاوي

البيانات الأولية

(الاسم) اختياري................. السن......... الجنس.............

تعليمات المقياس

* هناك أساليب كثيرة يستخدمها الإنسان في التعامل مع المواقف الضاغطة أو المشكلات القاسية التي تمر به.

* وهناك أربعة احتمالات بالنسبة لاستخدامك أنت لكلّ أسلوب .

(1) إما إنك لا تستخدمه إطلاقا أو (2) تستخدمه أحيانا قليلة

(3) تستخدمه بدرجة متوسطة أو (4) تستخدمه كثيرا

* ومطلوب منك أن تقرأ كلّ أسلوب من الأساليب الإثني عشر التالية على حدة، ثم حدّد مدى استخدامك له وذلك بوضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن درجة استخدامك لكلّ أسلوب :

البنـــــــــــــــود	لا إطلاقا	قليلا	متوسط	كثيرا
1.أضغط على نفسي وانتظر اللحظة المناسبة لاتخاذ الإجراء المناسب لحلّها	1	2	3	4
2. ألجأ إلى التحدث مع أصدقائي أو أقربائي لمشاركتي مشاعري تجاه المشكلة	1	2	3	4
3.أدرب نفسي وأعدها لتقبل المشكلة والتعايش معها	1	2	3	4
4. أحاول حلّ المشكلة، ولكني لا أستمر في المحاولة للوصول إلى أهدافي.	1	2	3	4
5.ألجأ إلى أخذ رأي بعض من أعرفهم ممن صادفتهم نفس المشكلة أو ما يشبهها .	1	2	3	4
6.أستبعد التفكير في مشاغلي الأخرى وأركز على المشكلة الحالية .	1	2	3	4
7.ألجأ إلى الله للمساعدة وأزيد من الدعاء والصلاة لتنفرج الأزمة..	1	2	3	4
8.أواجه الموقف باتخاذ إجراء حاسم للتخلص من المشكلة .	1	2	3	4
9.أرفض أن أصدق أنّ هذا الموقف أو هذه المشكلة قد حدثت فعلا.	1	2	3	4
10.أشعر بالأسى والضيق ولا أخفي مشاعر قلقي وضيقي .	1	2	3	4

11.أحاول أن أشـغل ذهـني بأعمـال أخـرى حتّـى أصـرف نفسـي عـن التفكير فيها	1	2	3	4
12.أضع خطة بما يجب عمله للخروج بحلّ للمشكلة .	1	2	3	4

<u>ورقة الإجابة</u>

المواجهة	المعامل	التماس العون	المعامل	السلبية	المعامل
البند 8	❋4	البند 7	❋4	البند9	❋ 4
البند12	❋3	البند5	❋3	البند11	❋ 3
البند 6	❋2	البند 2	❋2	البند 4	❋2
البند 1	❋1	البند 10	❋ 1	البند3	❋ 1
<u>المجموع</u>		<u>المجموع</u>		<u>المجموع</u>	

ملحق رقم (2):

مقياس الصلابة النفسية – إعداد محمد عماد مخيمر-

البيانات الأساسية:

الاسم واللقب: ....الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) السن ....

المستوى الجامعي .... التخصص الجامعي ....

تاريخ تطبيق المقياس:...

تعليمات المقياس

أمامك عدد من العبارات التي تمثّل رؤيتك لذاتك في مواجهة عدد من المواقف، والمطلوب منك :

أن تقرأ كلّ عبارة بعناية ثم تضع علامة (+) في إحدى الخانات الثلاث المقابلة للعبارة:

- فإذا كانت العبارة تنطبق عليك دائما فضع علامة (+) تحت خانة تنطبق دائما.
- وإذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا فضع علامة(+)في خانة تنطبق أحيانا.
- وإذا لم تنطبق العبارة عليك فضع علامة (+) أمام لا تنطبق أبدا .

ونأمل أن لا تترك عبارة واحدة دون أن تجيب عليها مع ملاحظة أنّه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة تعتبر صحيحة عندما تعبر عن حقيقة ما تشعر به تجاه المعنى الذي تتضمنه العبارة. ولك الشكر.

م	العبارة	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق أبدا
1	مهما كانت العقبات فإني أستطيع تحقيق أهدافي.			
2	أتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.			
3	أعتقد أنّ متعة الحياة وإثارتها تكمن في قدرة الفرد على مواجهتها.			
4	قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لبعض القيم والمبادئ.			
5	عندما أضع خططي المستقبلية غالبا ما أكون متأكدا من قدرتي على حلّها.			
6	أقتحم المشكلات لحلّها ولا أنتظر حدوثها.			
7	معظم أوقات حياتي تضيع في أنشطة لا معنى لها.			
8	نجاحي في أموري(عمل / دراسة/ ..)يعتمد على مجهودي وليس الحظ أو الصدفة.			
9	لدي حبّ استطلاع ورغبة في معرفة مالا أعرفه.			
10	أعتقد أنّ لحياتي هدفا ومعنى أعيش من أجله.			
11	الحياة فرص وليس عمل وكفاح.			

12	أعتقد أنّ الحياة المثيرة هي التي تنطوي على مشكلات أستطيع أن أواجهها.			
13	لدي قيم ومبادئ معيّنة ألتزم بها وأحافظ عليها.			
14	أعتقد أنّ الفشل يعود إلى أسباب تكمن في الشخص نفسه.			
15	لدي قدرة على المثابرة حتّى أنتهي من حلّ أي مشكلة تواجهني.			
16	لا يوجد لدي من الأهداف ما يدعو للتمسك بها أو الدفاع عنها.			
17	أعتقد أنّ كلّ ما يحدث لي غالبا هو نتيجة تخطيطي.			
18	المشكلات تستنفر قواي وقدرتي على التحدي.			
19	لا أتردد في المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.			
20	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.			
21	أشعر بالخوف والتهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث.			
22	أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.			
23	أعتقد أنّ الصدفة والحظ يلعبان دورا هاما في حياتي.			
24	عندما أحلّ مشكلة أجد متعة في التحرك لحلّ مشكلة أخرى.			
25	أعتقد أنّ " البعد عن الناس غنيمة".			
26	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي.			
27	أعتقد أنّ مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي وقدرتي على المثابرة.			
28	اهتمامي بنفسي لا يترك لي فرصة التفكير في أي شيء أخر.			
29	أعتقد أنّ سوء الحظ يعود إلى سوء التخطيط.			
30	لدي حب المغامرة والرغبة في استكشاف ما يحيط بي.			
31	أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنّه يخدم أسرتي أو مجتمعي.			
32	أعتقد أنّ تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي.			
33	أبادر في مواجهة المشكلات لأنّني أثق في قدرتي على حلّها.			
34	أهتم كثيرا بما يجري من حولي من قضايا وأحداث.			
35	أعتقد أنّ حياة الأفراد تثار بقوى خارجية لا سيطرة لهم عليها.			
36	الحياة الثابتة والساكنة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي .			
37	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها.			
38	درهم حظ أفضل من مليون شطارة.			
39	أعتقد أنّ الحياة التي لا تنطوي على تغيير هي حياة مملة وروتينية.			

40	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين وأبادر بمساعدتهم.				
41	أعتقد أنّ لي تأثير قوي على ما يجري حولي من أحداث.				
42	أتوجس من تغييرات الحياة فكلّ تغير قد ينطوي على تهديد لي ولحياتي				
43	أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها كلّما أمكن .				
44	أخطط لأمور حياتي ولا أتركها تحت رحمة الصدفة والحظ والظروف الخارجية.				
45	التغير هو سنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح.				
46	أغير قيمي ومبادئي إذا دعت الظروف لذلك.				
47	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتّى قبل أن تحدث.				

انتهى ....

مواقف الباروني في الأحداث المحلية والعالمية ببغداد 1931-1937م

أ.د **مجاهد مصطفى بهجت، أ.سعيد بن عبد الله الصقري**

أكاديمية الدراسات الإسلامية بجامعة ملايا- ماليزيا

الملخّص

حفلت حياة سليمان باشا الباروني ببغداد بالعطاء فقد ساهم مساهمة حضارية في تعميق الروابط بين عُمان والعراق على مختلف الأصعدة، وقد ساعدته الظروف لنقل إنجازات ثقافية وعلمية وصحّية إلى عُمان من أجل تطوير المؤسّسة الحكومية، وتنفيذ مشاريع تستهدف بناء الإنسان العُماني حتّى يكون قادراً على تأسيس دولة حضارية تتواكب مع متطلّبات العصر.

وتناولت مقالاته الصحفية من بغداد دراسة المشكلات العربية والإسلامية والعالمية بروح موضوعية متجرّدة من الأهواء والنزعات الطائفية والمذهبية.

Summary

The life of Suleiman Pasha Baroni Baghdad is abundant of achievements. He contributed in enhancing the relationships and ties between Oman and Iraq at various levels. Actually the conditions helped him to transfer the cultural and scientific achievements to Oman with a view to develop the government institution and to implement projects aimed to building the Omani capabilities so that Omanis become able to establish a civilized state which keeps pace with the requirements of the time.

His articles which were written in Baghdad included studying the problems of the Arab and Islamic world objectively and without any passions or sectarian tendencies.

المقدّمة:

يأتي هذا البحث عن مواقف العلم البارز سليمان الباروني من الأحداث المحلّية والعالمية، في حقبة مهمّة من تاريخ عمان والعالم العربي والإسلامي، وتأتي **أهمّية البحث** في المرحلة التي عاشها في العراق بين عامي 1931-1937م، حيث كانت تمثّل مرحلة متقدّمة من أطوار حياته التي قضاها في سبيل التضحية والدفاع عن الإسلام، وتتمثّل **إشكالية البحث** في دراسة وتحليل المواقف التي أظهرها الباروني في معالجة القضايا المحلية التي تعترض وحدة الدول العربية، والقضايا العالمية التي ظهرت فيها هيمنة الدول الاستعمارية من خلال اتخاذ القرارات المجحفة بحقّ

الدول والشعوب العربية والإسلامية، وقد تناولت **دراسات سابقة** المرحلة التاريخية التي قضاها الباروني في بغداد، من أهمّها لأبي القاسم سعيد الباروني، وأبي اليقظان إبراهيم، ولابنته زعيمة البارونية، صفحات خالدة من الجهاد.

يقع البحث في **تمهيد ومحوريين** مع المقدّمة والخاتمة، **التمهيد** تناول حياته العلمية والعملية بإيجاز بذكر أطوار حياته وأثرها في تكوين فكره الجهادي والإصلاحي، و**المحور الأوّل** عن مواقفه من الأحداث المحلّية حيث نتناول فيه الجانب الشخصي في العلاج والتعليم، والتواصل بين عمان وبغداد في الجانب السياسي والتعليمي والثقافي، وتضمّن **المحور الثاني** مواقف الباروني من الأحداث العربية والإسلامية والعالمية في حقيقة الحرب الطرابلسية، وحرب الجزيرة العربية، والمؤتمر الإسلامي في القدس، ومؤتمر نزع السلاح لعصبة الأمم، مما نظر فيها الباروني أسباباً وطرق علاج.

وأخيرا **الخاتمة** التي تضمنت الخلاصة والنتائج القائمة على المرتكزات الرئيسة التي تناولها البحث، وما توصّلنا إليه من خلال دراسة هذه الحقبة التاريخية التي عاشها الباروني في بغداد.

التمهيد: حياة الباروني

تعليمه ورحلاته:

العلاّمة المناضل سليمان بن عبد الله بن يحي بن أحمد الباروني، ولد في مدينة "جادو" بجبل نفوسة من أعمال طرابلس الغرب بليبيا في عام 1287ه/ 1870م، وعائلته البارونية الموجودة في جبل نفوسة من طرابلس الغرب، والعائلة البروانية الموجودة في مملكة عُمان الكائنة في الجانب الشرقي من جزيرة العرب من شجرة واحدة[1]، وهذا يعني أنّ البارونية والبروانية نسبة لأسرة واحدة في ليبيا وعمان.

تلقّى مراحل تعليمه الأساسي على يد والده العلاّمة عبد الله بن يحيى الباروني (ت 1332هـ/ 1914م) الذي قاد الحركة العلمية والإصلاحية في جبل نفوسة آنذاك، وبعدما برزت مواهبه وتفتحت عنده آفاق العلم والمعرفة رحل إلى جامع الزيتونة (1305هـ/ 1887م) لتلقّي العلوم بنوعيها النقلية والعقلية على يد شيوخ وأساتذة من أشهرهم الشيخ محمّد النخلي (ت1924م) ومن ثم سافر بعدها إلى جامع الأزهر (1310هـ-1892م) وحتّى 1313هـ- 1895م) حيث تزامن مع حركة إصلاح التعليم فيه بإدخال تدريس موادّ العلوم الحديثة على يد الإمام محمد عبده (ت1905م). وأخيرا كانت محطته الثالثة بمعهد قطب الأئمة في وادي ميزاب بالقطر الجزائري (1313هـ-1895م) وحتّى (1316هـ- 1898م) وقد بقي ملازما لشيخه محمد بن يوسف أطفيش (ت1332هـ- 1914م) مدة ثلاث سنوات كسب فيها مادّة علمية غزيرة في العلوم الشرعية واللغوية.

وبعد رحلته العلمية عاد إلى وطنه حيث شرع في نشر الثقافة الإسلامية والدعوة إليها من خلال تأسيس وبناء المشروعات التعليمية والتربوية، فقد أسّس في مدينة "يفرن" مركز جبل نفوسة المدرسة البارونية عام 1322هـ/

---

[1] كتب سليمان الباروني رسالته المعروفة (مختصر تاريخ العائلة البارونية) إلى أحد كبار الأوروبيين عقب الحرب العظمى (1914-1918م)، أشار فيها إلى أصل العائلة البارونية.

1904م والتي كانت تحت إشراف والده، وأنشأ بجانب المدرسة المذكورة مكتبة تشتمل على مجموعة قيمة من نفائس الكتب عُرفت كذلك "بالمكتبة البارونية".

ونظرا للظروف التي كانت تعيشها بلاده من سوء الأوضاع الداخلية، ولدخول ليبيا تحت الأطماع الإيطالية خاصّة، بعد ما تمّت سيطرة فرنسا على تونس والجزائر، وبريطانيا على مصر، أيقن أنّ وجوده لا يسعفه في تحقيق طموحاته وغاياته، فسافر إلى مصر سنة 1324هـ/ 1906م وفيها أسّس مطبعته الأزهار البارونية 1325هـ/ 1907م، وأصدر جريدة الأسد الإسلامي 1326هـ/ 1908م، وتعرّضت أعماله إلى التضييق والتعطيل إذ توقّفت الجريدة بعد صدور ثلاثة أعداد، وأمّا المكتبة فقد أحرقت.

في عام 1908م تمّ إعلان الدستور العثماني الجديد الذي كفل الحريات والتمثيل السياسي، ورشح الباروني نفسه ليكون ممثلاً لجبل نفوسة في مجلس المبعوثان في إستانبول، وفي عام 1911م وقعت ليبيا تحت الاحتلال الإيطالي، وكان قد قاد المقاومة والتي لازمها قيامه بتأسيس حكومة وطنية ومعه مجموعة من الزعماء الوطنيين في يفرن عام 1912م على أثر الصلح التي وقعته الدولة العثمانية مع إيطاليا وأعلنت انسحابها من ليبيا، وقام بإرسال برقيات لطلب الاعتراف باستقلال الحكومة الجديدة، إلى كلّ من بريطانيا وفرنسا وألمانيا والنمسا والمجر وروسيا والدولة العثمانية وإيطاليا.

في عام 1913م سافر إلى الأستانة عقب إعلان الحرب العالمية الأولى عام 1914م، بعدها سافر مع بعض القادة الأتراك إلى منطقة السلوم في محاولة لإثارة الثورات ضدّ دول الوفاق (فرنسا وإيطاليا وبريطانيا). وفي عام 1915م سافر إلى الأستانة وقدم مقترح إلى حكومة الخلافة العثمانية على مواصلة عزمه الحرب ضدّ الطليان، وطلب منهم تقديم العون والمساعدة، فوافق السلطان وعينه واليا وقومندانا على طرابلس الغرب، وقد عمل على نشر الوفاق بين زعماء الطرابلسيين.

وعلى أثر نهاية الحرب العالمية الأولى في سنة 1918م التي أدّت إلى سقوط تركيا واحتلال دول الحلفاء لها، ظهرت فكرة تأسيس الجمهورية الطرابلسية التي اشترك في الدعوة إليها معه رمضان السويحلي وعبد الرحمن عزام وغيرهم، وتمّ توحيد الجبهة الوطنية والحصول على مزايا القانون الأساسي، ولكن إيطاليا سعت إلى بثّ بذور الفتنة، ونشب خلاف بين الزعماء الوطنيين عام 1920، بعدها سافر الباروني إلى فرنسا حيث أقام فيها إقامة جبرية عدّة سنين تارة في باريس وتارة في مرسيليا، وعند إقامته في أنقرة والأستانة وباريس لم يترك وسيلة لم يتخذها في سبيل الحصول على رخصة لدخول البلاد الإسلامية، لكنه لم يجد جوابا من دول الحلفاء إلا المنع، وفي تلك الأوضاع القاهرة التي عايشها الباروني مغتربا عن وطنه وأهله، طلب من شريف مكة الشريف حسين ملك الحجاز (1854-1931م)[1] تسهيل طريق سفره إلى مكة لأجل تأدية مناسك الحج، فأجاب طلبه على رغم معارضة الباروني له في

[1] شريف مكة وأميرها من سنة 1908 إلى سنة 1916، وملك الحجاز من سنة 1916 حتّى سنة 1924، ولد في استانبول أثناء إقامة والده وجده فيها، وانتقل إلى مكة مع أسرته وهو طفل عند إسناد منصب شرافة مكة وإمارتها إلى جده في سنة 1855، فدرس فيها على الطريقة المألوفة في ذلك الوقت ودعاه

موضوع الخلافة الإسلامية، ولكن الشريف حسين كان يقدر مواقفه وتضحياته التي بذلها في سبيل الدفاع عن وطنه وأمته، وأمر أحد سفرائه في أوروبا تسهيل الأمر فامتثل السفير لذلك فكان خروجه من مرسيليا عبر الباخرة قاصدا الحجاز يوم 11ذي القعدة 1342هـ/ 14 يونيو1924م[1]. وقد أدّى مناسك الحجّ وقد تقرر قبل وصوله تأسيس مؤتمر الحجّ ليكون وسيلة للتعارف برجال الإسلام القادمين إلى الحجّ، ودراسة القضايا التي تهمّ العالم الإسلامي ووضع الوسائل والحلول لمعالجتها، وانتخب عضوا في اللجنة التحضيرية المكلّفة بتحضير مواد المذكرة في الجلسة العمومية، وحضر انعقادها في منى بعد النزول من عرفات.

وبعد نهاية موسم الحجّ قرّر السفر، لكن السلطات الأجنبية لم تسمح له بدخول الدول الواقعة تحت سيطرتها، فإما أن يقيم في الحجاز وإما أن يعود إلى باريس، ولكنه رأى أن أنسب مكان يذهب إليه في ظل الظروف السياسية القاهرة هو دولة عُمان بحكم العلاقة الحميمة التي تربطه شخصيا بالسلطان تيمور بن فيصل (ت1965م)، وكانت مدة إقامته في عُمان تسع سنين من بداية عام 1343هـ/ 1924م، كانت له جهود إصلاحية من أجل النهوض بالدولة العُمانية لمواكبة المستجدات والمتغيرات العصرية. وخلال تلك الفترة ساءت أحواله الصحية بسبب الأمراض التي كان يعاني منها ولم تكن تتوافر في عُمان الرعاية الصحية المطلوبة آنذاك، فقرر السفر إلى بغداد من أجل تبديل الهواء والتداوي فكانت أول زيارة له عام 1348هـ/ 1929م، وقد بقي يتردّد بين عُمان والعراق حتّى عام 1938م، وخلال تلك المدة التي قضاها في بغداد، كانت له جهود ومواقف من أجل معالجة الكثير من القضايا المحلية والعالمية نشر عنها عبر مقالاته القيمة في الصحف المحلية والعربية، حيث حظي بالتكريم من قبل الحكومة العراقية التي هيأت له سبل الإقامة واستفاد من الإمكانيات والنهضة التي كان يعيشها العراق في ذلك الوقت.

المحور الأول: الأحداث المحلية

الأول: الجانب الشخصي والأسري (العلاج والتعليم)

السلطان العثماني إلى الإقامة الجبرية في استانبول لشكّه في ولائه، فأمضى فيها ستة عشر عاما وعين عضوا في مجلس الأعيان شورى الدولة، ولما توفي عمه الشريف عون الرفيق، خلفه في شرافة مكة الشريف علي بن عبد الله الذي خلعه الاتحاديون، وعين الشريف عبد الاله ولكنه توفي وهو يتأهب للسفر إلى الحجاز، فعين الشريف حسين أميرا لمكة في سنة 1908، ولكن علاقته بالدولة العثمانية ورجال حزب الاتحاد والترقي توترت فانتهز البريطانيون الفرصة فكاتبوا الشريف حسين (مراسلات الحسين– مكماهون) ووعدوه بمساعدة فكرة استقلال العرب وإقامة دولة واحدة تضمّ الحجاز والمشرق العربي، وتزويده بالمال والسلاح إذا ما أعلن الثورة والجهاد ضد الدولة العثمانية، فأعلن الثورة العربية في عام 1916، ووجه ابنه فيصل إلى سورية ولكن الجيش الفرنسي دخلها وأخرج فيصل منها، وتم احتلال الانجليز أرض فلسطين، أما في الجزيرة العربية فقد نشب خلاف بينه وبين السلطان عبد العزيز آل سعود، واصطدمت جيوشه بأتباع ابن سعود بقيادة ابنه عبد الله وانهزمت أمامها، واضطر الملك حسين التنازل عن العرش لابنه علي عام 1924 وانتقل إلى العقبة، ولكن الانجليز أنذروه بالرحيل فنقلته بارجة بريطانية إلى قبرص، أقام فيها ست سنوات عاملوه فيها معاملة سيئة، ولما مرض سمحوا له بالسفر إلى عَمان حيث وافته المنية، فحمل إلى القدس ودفن في المسجد الأقصى، ومن أولاده: فيصل الأول ملك العراق، وعبد الله ملك الأردن. انظر صفوة: نجدة فتحي، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية (نجد والحجاز)، ط1 دار الساقي، بيروت، 1996 مجلد2، ص72،73.

[1] الطائي: عيسى بن صالح، مخطوطة، ص18.

كانت زيارة الزعيم الباروني إلى عُمان في ظل حكومة السلطان تيمور بن فيصل (1913-1932م) الذي كان يحكم المنطقة الساحلية من عُمان وعاصمته مدينة مسقط، والإمام محمد بن عبد الله الخليلي (1920-1954م) وكانت دولة الإمامة تسيطر على المناطق الداخلية وعاصمتها مدينة نزوى، وقد حظي الباروني بالحفاوة والتكريم من قِبل السلطة الحاكمة في عُمان نظرا للجهود والمواقف المشرفة التي بذلها في سبيل وطنه من أجل تحريره من أيدي الغزاة والمستعمرين، ودوره العظيم في سبيل الإصلاح من أجل النهوض بالأمة الإسلامية جراء ما تعرضت له من تخلف فكري وركود سياسي واقتصادي جعلها غنيمة للدول الاستعمارية.

ومنذ وصوله إلى عُمان في عام 1343هـ/ 1924م قام بزيارة العديد من الولايات العُمانية في كلّ من محافظة مسقط والداخلية والشرقية، حيث كانت تصله الدعوات من الزعماء والأعيان من كافة مناطق عُمان إلى زيارتهم وكانت تقام له المهرجانات الترحيبية والأناشيد الحماسية والرزحات الوطنية، تعبيرا عن مدى ما يكنّه الشعب العُماني له من محبة ووفاء على الجهود المخلصة والتضحيات العظيمة التي بذلها والتي تعرض من خلالها إلى كلّ صنوف المحن والمعانات والغربة عن وطنه.

وجراء التحديات التي تعيشها الدولة العُمانية في ظل حكومة السلطان ودولة الإمام، نتيجة التدخل الأجنبي البريطاني في محاولة لتفكيك الدولة العُمانية داخليا، خصوصا بعد ما تمكنت السلطة الاستعمارية البريطانية من تقسيم وفصل الدولة العُمانية بين عُمان وشرق أفريقيا بعد وفاة السيد سعيد بن سلطان (ت1856م)، فقد أدركت القيادة السياسية لكلّ من السلطان والإمام في عُمان ضرورة نبذ الخلافات والتصدي لكلّ المحاولات التي تستهدف زعزعة أمن واستقرار الدولة العُمانية، وقد عزز تلك الرغبة الصادقة إلى الاستماع إلى وجهات النظر التي كان يبثها الزعيم الباروني بين جلالة السلطان وعظمة الإمام من أجل توحيد الكلّمة، خاصّة أنه كان مدركا لكافة المخططات والسياسات الاستعمارية وكانت له تجارب عديدة وزيارات للعديد من البلدان العربية والأجنبية، تعرف من خلالها على الوسائل والإصلاحات التي يجب العمل بها من أجل النهوض والرقي بالمجتمع والشعب، ولقد توجهت همة الإمام الخليلي بعد أن تشاور مع أقطاب دولته أهل الرأي في إسناد أمر تنظيم الدولة إلى الباروني فاجمعوا كلّهم مع الإمام بعد تجربة سنتين قضاها في عُمان، على أنه أهل لأن يقلد أمر تنظيم الدولة على الوجه العصري الموافق لروح الشريعة الغراء.

وأصدر الإمام المرسوم في عام 1345هـ/ 1926م، "من إمام المسلمين محمد بن عبد الله الخليلي- إلى جماعة المسلمين – ليعلم الحاضر الغائب أني فوضت الأمر في تنظيم المملكة تنظيماً صالحاً للشيخ الباروني، فبيده الملكية والعسكرية والمالية والسياسة الداخلية والخارجية،...."[1].

وخلال المرحلة من عام 1924م حتّى 1929م ومنذ بداية سياحته داخل الحواضر العُمانية التي كانت في فصل الصيف - أشدّ أشهره حرارة- وكان التنقّل والترحال عبر الدواب، لاحت على وجهه علامات الحمى، وأصيب

---

[1] أبو اليقظان: الحاج إبراهيم، سليمان الباروني باشا في أطوار حياته، الجزائر: المطبعة العربية،1956، ج2ص30.

بالقيء والإسهال، نظرا لتبدل الهواء وشدّة الحرارة، وقد ساءت حالته الصحية عندما كان في طريقه إلى شرقية عُمان، فقد بقي ملازماً للفراش من شدة المرض لا يدخل جوفه طعام ولا يغمض عينيه لحظة واحدة للنوم مدة أربعة أشهر[1].

ونظرا لعدم وجود المؤسّسات والمراكز الصحية في المناطق الواقعة تحت حكومة الإمام التي تقدم الرعاية الصحية الأولية بغض النظر عن علاج الحالات المستعصية والعمليات الجراحية، أما عن الرعاية الصحية عند حكومة السلطان فكانت عبارة عن مؤسّسات أجنبية تقدّم الرعاية الصحّية الأولية، وقد ازدادت مضاعفات المرض عند الباروني نتيجة الإصابة بالملاريا وكانت له محاولات عديدة من أجل السماح له للذهاب إلى كراتشي أو بومباي للتداوي ولكن السلطة البريطانية عارضت خروجه ومنحه ترخيصا طلبا للعلاج[2]، وكذلك سعى من أجل الحصول على أذن لدخول تونس أو الجزائر وذلك في رسالة بعثها من سمائل إلى صديقه السيد الحاج عمر العنق من وادي ميزاب بالجزائر مؤرخة في 28 محرم 1345هـ/ 1926م "ولو أن يتوسط بعض القادة والعزابة لدى الحاكم في حصولي على الأذن لي في الدخول إلى تونس أو الجزائر بضمانة معتبرة، ما أظنّ أن الدولة ترد طلبهم لاسيما إذا كنت عائلتي وأولادي الذين هم لا يزالون في طرابلس بمنزلة الأسارى مع أخي الشيخ يحيى،..."[3].

وعلى أثر ذلك اتصل الباروني بجلالة الملك فيصل الأول (ملك العراق)[4] ملتمسا منه الإذن بزيارة بغداد لملائمة جوها لصحته وإجراء الفحوصات اللازمة، فأجابه جلالته مبدياً تكرمه وعطفه لشخصيته العظيمة "التي يقدرها الجميع ويعرف لها كلّ عربي مكانتها في حقل الكفاح الوطني والقومي"[5].

وقبل سفره إلى بغداد كانت له مراسلات مع العديد من الشخصيات العُمانية المرموقة في الحكومة العُمانية في زنجبار وكانت تربطه بالشيخ سليمان بن ناصر اللمكي (ت 1935م)، نائب السلطان بالمملكة الزنجبارية علاقات

---

[1] الطائي: عيسى بن صالح، مخطوطة حول رحلة الباروني لعُمان، ص108.

[2] أبو اليقظان: المصدر السابق،ج2،ص105.

[3] أبو اليقظان: المصدر السابق،ج2،ص92.

[4] الملك فيصل بن الحسين (1883-1933م)، الابن الثالث للملك حسين، ملك سورية (1920) ثم ملك العراق (1921-1933)، ولد في قرية (رحاب) القريبة من الطائف، درس في الأستانة عندما كان والده مقيما فيها جنب السلطان عبد الحميد، وقد انتخب "الشريف فيصل" بعد ذلك نائبا عن "جدة" في مجلس المبعوثان العثماني سنة 1913م، وعندما أعلن والده الثورة العربية في سنة 1916 عهد إليه الجيش الشمالي إلى العقبة ودخل سورية في سنة 1918، ولما انتهت الحرب العالمية الأولى سافر إلى باريس لحضور "مؤتمر الصلح" من أجل استقلال العرب، وعاد إلى سوريا سنة 1920 وأصبح ملكا عليها، ولكن تدخلت القوات الفرنسية وقضت على الحكومة العربية في معركة ميسلون 1924، وبعد ذلك قرر الاحتلال البريطاني تأسيس حكومة عراقية مع بقاء النفوذ البريطاني، وتوج فيصل ملكا للعراق عام 1921، وكانت وفاته عام 1933م.انظرصفوة: نجدة فتحي، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية(نجد والحجاز)،لبنان:دار الساقي،1996،ط1،ص86،85.

[5] الباروني: أبو القاسم، حياة سليمان باشا الباروني زعيم المجاهدين الطرابلسيين، 1948،ط3،ص39.

وثيقة، وقد حرر له رسالة من عُمان تُفيد نيته السفر إلى العراق من أجل تبديل الهواء والتداوي، وكان في مسقط في ضيافة ولي العهد السيد سعيد بن تيمور (ت 1972م) منتظرا حضور الباخرة القاصدة إلى البصرة[1].

وفي 26 محرم 1348هـ/ 1929م بعث برسالة من بغداد "أما بعد، فإني في خير وصلت البحرين والبصرة ورأيت من رجالها حفاوة زائدة، ثم وصلت بغداد فلقيت من أعيانها وعلمائها ورجال حكومتها إجلالا واحتراما وإكراما لا يوصف، واستقبلني جلالة الملك ثاني يوم وصولي استقبالا فائقا في مجلسه الرسمي"[2].

وأثناء إقامته في بغداد نال الترحيب والإكرام من صديقه الأستاذ الثعالبي[3] الذي كانت تربطه به علاقات وثيقة أيّام الحرب الإيطالية على طرابلس سنة1911م، وكان من عظماء العالم الإسلامي في ذلك الوقت حيث شهد للباروني على مواقفه العظيمة أثناء مقاومته للطليان بقوله: "... إنّ مجد الشيخ سليمان إنّما اكتسبه بالسيف، وما يكسب بالسيف يبقى أبد الدهر لامعا كالذهب،..."[4].

وفور وصوله باشر إجراء الفحوصات الطبية بالمستشفى الملكي الذي تبين من خلالها أسباب المرض بسبب الملاريا والطحال، وباشر استعمال الدواء[5]وقد تواصل مع الأطباء – بعد المعاينة – الذين طمأنوه من أنّ الداء قد زال زال تماما ولم يبق إلا بعض آثار له تزول مع تناول الدواء لمدة شهر آخر في بغداد، ونصحوه بأن لا يعود إلى عُمان وإن كان لا بد فبعد سنة على شرط تبديل الهواء في كلّ سنة خارجها، وقد أشار في رسالته من بغداد إلى النائب السلطاني بالمملكة الزنجبارية الشيخ سليمان بن ناصر اللمكي إلى موقفه من نصيحة الأطباء قائلا: "فاندهشت لما سمعت وقلت إلى أين المصير إنني ممنوع من دخول جميع بلاد الله، ولم يبق لي إلا عُمان، ولولا الملك فيصل لما تحصلت على رخصة الوصول إلى بغداد للتداوي"[6]. وفي هذه المدة القصيرة التي قضاها في بغداد حصل له من الأنس الأنس والطمأنينة ولذة الاجتماع ما جعله ينسى معاناة الألم والتعب، وقد أشار في إحدى رسائله إلى تحسن حالته الصحية بقوله: "... وهذه أول مرة بقيت فيها صحيحاً أكثر من شهر واحد منذ 7 سنين ... "[7].

ويبدو أنّ مدّة إقامته في بغداد في هذه الزيارة تراوحت ما يقرب من ستة شهور حيث غادرها متجها إلى عُمان ويظهر ذلك من رسالته بتاريخ 28 ربيع الثاني 1348هـ التي يقول فيها: "أحرر هذا والسيارة واقفة لأقصد الباخرة

---

[1] الرسالة مؤرخة 7 محرم 1348ه مسقط، توجد صورة من الرسالة لدى الباحث.

[2] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص98.

[3] عبد العزيز الثعالبي التونسي ولد سنة 1291هـ-1874م في تونس، التحق بجامع الزيتونة وتخرج عام 1896م، أسس الحزب الوطني الإسلامي، وأصدر جريدة الرشاد، وعندما بدأت الحرب الإيطالية على ليبيا كان في مقدمة المساعدين للمجاهدين، فنقم عليه الفرنسيون وأخرجوه من بلاده فسافر إلى باريس وأقم بمصر، وعاد إلى تونس بعد المنفى وكان من الذين جاهدوا في سبيل الوحدة الإسلامية.انظرمجاهد: زكي محمد، الأعلام الشرقية في المائة الرابعة عشرة الهجرية، لبنان: دار الغرب الإسلامي،1994،ط2،ص153.

[4] أبو اليقظان: المصدر السابق،ج2،ص107.

[5] أبو اليقظان: المصدر السابق،ج2،ص78.

[6] الرسالة مؤرخة 3 ربيع الأنوار 1348، من بغداد، توجد لدى الباحث صورة منها.

[7] أبو اليقظان، المصدر السابق،ج2،ص80.

المتوجهة إلى مسقط، صحتي الآن في غاية ما يرام والحمد لله"[1]، وفيها بعث برسالة من عُمان إلى نائب السلطان في زنجبار الشيخ سليمان بن ناصر اللمكي يخبره بوصوله إلى مسقط مؤرخة في 29 ربيع الثاني 1348هـ[2]، وفي رسالة أخرى بعثها إلى الشيخ سليمان بن ناصر اللمكي من ولاية سمائل محل إقامته في عُمان، مؤرخة في 27جمادى الثاني 1348ه/ 1929م يبين له فيها وصوله إلى مدينة سمائل القريبة من مسقط العاصمة، وأنه بعد وصوله منذ شهر ونصف راجعه المرض مرة أخرى، قائلا: وضح قول الأطباء الذين نصحوني أن لا أعود إلى عُمان في الوقت القريب لأنّه أشغله أمر بناء المدرسة التي شرع فيها في ولاية سمائل، ولكنّ حالته الصحّية في تحسّن لمداومته على استعمال الدواء الذي استصحبه معه من العراق[3].

وفي هذه المرحلة أذنت إيطاليا لعائلته المقيمة في جبل نفوسة بليبيا بالسفر إلى عُمان، وكذلك سمحت السلطات الإيطالية لابنه إبراهيم المقيم في الإسكندرية بزيارة عائلته في الجبل بعد فراق دام تسع سنوات، وقد خرجوا جميعا عن طريق الإسكندرية وبيروت والشام وبغداد والبصرة، وكان وصولهم عُمان يوم 12 جمادي الأولى 1350هـ/ 1931م واجتمع الشمل بعد مضي أكثر من عشر سنين نظرا لتحكم دول الحلفاء[4].

وعلى أثر وصول عائلته إلى عُمان المكونة من تسعة أفراد واستقر بهم في مدينة سمائل، تعرضوا هم كذلك للإصابة بحمى الملاريا حيث رجع بهم إلى مسقط للتداوي تحت إشراف طبيبة أمريكية فكانت إقامتهم في مسقط لتوفر أسباب الراحة، وقد استمرت معاناتهم التي كشف عنها في رسالته إلى الشيخ هاشل بن راشد المسكري في زنجبار المؤرخة في 12 شوال 1350هـ/ 1931م حيث أشار إلى وفاة جدة الأولاد البالغة من العمر الثمانين، واعتلال الباقين من أفراد الأسرة بحمى الملاريا ومعاناة خمسة أشهر في التداوي بمسقط بواسطة طبيب مسلم هندي بعد الطبيبة الأمريكية[5].

وقد تقرر بإشارة من الأطباء لزوم سفر العائلة بعد اعتلال صحتهم إلى بغداد، فسافروا جمعيا في 2 محرم 1351هـ/ 1932م وبصحبتهم ابنه إبراهيم، ولكن ما أن وصلوا بغداد وباشروا باستعمال العلاج حتّى عاد إلى عمان، ثم وصلت له أنباء بواسطة التلغراف طلبت قدومه لأن إبراهيم مريض جداً، وبعد حصوله على الأذن من القنصل البريطاني قصد بغداد للمرة الثانية فوصلها يوم 14 صفر 1351هـ/ 1932م[6].

ومع تناول الأدوية وتوفر وسائل الراحة في بغداد حصل الشفاء للعائلة، فقرر الرجوع إلى عُمان حيث حضر تنصيب السلطان سعيد بن تيمور بعُمان على عرش الملك بتنازل والده له ورضاء أمراء العائلة وبحضور العلماء

---

[1] أبو اليقظان، المصدر السابق،ج2،ص79.

[2] الرسالة مؤرخة في 29 ربيع الثاني 1348 من مسقط، توجد لدى الباحث صورة منها.

[3] الرسالة مؤرخة في 27 جمادي الثاني 1348 من سمائل، توجد لدى الباحث صورة منها.

[4] أبو اليقظان: المصدر السابق،ج2،ص81.

[5] الرسالة مؤرخة في 12 شوال 1350 من عُمان، توجد لدى الباحث صورة منها. وأبو اليقظان: المصدر السابق،ج2،ص82.

[6] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص84، ورسالة المؤرخة في 12 شوال 1350.

والأعيان، وكان ذلك في ثاني عيد الفطر1351ه/ 10 فبراير 1932م[1]، وتم تعين ابنه إبراهيم بعدما شفي وعاد إلى مسقط في وزارة العدل[2]. ولكن عاد الألم مرة أخرى لابنه إبراهيم في مسقط، فاضطر لمصاحبته حسب نصيحة الطبيب وقنصل بريطانيا بعدم سفره لوحده فوصلوا البصرة يوم 14 رجب 1352هـ/ 1933م للمرة الثالثة حيث تلقى إبراهيم العلاج بواسطة الطبيب الطرابلسي رئيس المستشفى العسكري في بغداد[3].

ومنذ عام 1933م مكث الباروني وعائلته في بغداد حتّى عام 1938م حيث قرر العودة إلى عُمان عندما طلبه السلطان سعيد بن تيمور وعينه في نظارة شؤون الولاة[4].

وفي هذه المرحلة التي قضاها الباروني وعائلته ببغداد حظي بالتكريم من لدن الملك غازي بن فيصل[5] الذي تولى حكم العراق بعد وفاة أبيه سنة 1933م، وقد أصدر أوامره بتعين إبراهيم بن سليمان الباروني في دائرته الخاصّة بالبلاط علما بأن قانون العراق لا يسمح باستخدام غير العراقي إلا بعد التجنس والإقامة[6]، وكذلك قررت وزارة المعارف العراقية قبول إبراهيم في كلّية الحقوق ببغداد، وصدر أمر من البلاط الملكي استمرار إبراهيم في عمله من الصبح إلى الظهر وفي الساعة 3 يذهب إلى الكلّية[7].

وأصدر جلالة الملك إلى ناظر الخزانة أمرا بتخصيص 15ديناراً (1500 فرنك تقريبا) مرتباً شهرياً للشيخ الباروني[8] فحصل له من ذلك اليسر بعد الضائقة المالية التي ألمت به، ونظرا للظروف السياسية التي واجهته في سبيل تنقله والرجوع إلى وطنه تقدم بطلب الجنسية العراقية بواسطة رئيس الوزارة ووزير الداخلية، حيث طلب منه تقديم أوراقه التي تثبت أنه طرابلسي عثماني، فأحضر إلى الدائرة جواز السفر الذي وصل به إلى العراق، ووثيقة المبعوثية عن طرابلس في مجلس المبعوثان، وفرمان تعينه في الأعيان، وفرمان ولاية وقيادة طرابلس في الحرب العامة[9] .

وقد بعث برسالة من بغداد- الأعظمية إلى الشيخ محمد بن سالم الرواحي المقيم في زنجبار، مؤرخة 4 جمادى الأولى 1357هـ/ 1938م يشير فيها إلى طيب الإقامة والراحة النفسية والجسدية التي تهيأت له في بغداد، وعمق التواصل عن طريق المراسلات بينهما حيث يتم تبادل الأخبار ومعرفة ما يدور من أحداث وتطلعات الحكومة

---

[1] الرسالة المؤرخة في 12 شوال 1350.

[2] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص106.

[3] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص87.

[4] الباروني: سليمان باشا، الأزهار الرياضية في أئمة وملوك الإباضية، ج2 ص19،عُمان: ط1 المطابع العالمية،1987،، .

[5] الملك غازي بن فيصل بن الحسين بن علي الهاشمي، ولد بمكة سنة 1912م، وانتقل إلى بغداد وأصبح ولياً للعهد في سنة 1924م، وأرسله والده إلى كلية هارو في إنجلترا سنة 1927م، نودي به ملكاً للعراق بعد وفاة أبيه سنة 1933م، كانت وفاته ببغداد سنة 1939م.انظرالزركلي: خير الدين، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ج5، ص112، ط14 دار العلم للملايين،1999.

[6] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص105.

[7] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص109.

[8] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص112.

[9] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص95-96.

العُمانية في زنجبار من خلال نهضتها العلمية المتمثلة في التأليف والطباعة، وكذلك يخبره بأنه يعتزم السفر إلى مسقط وعُمان من أجل الترويح عن النفس[1].

ثانيا: التواصل بين عُمان وبغداد

اكتسبت زيارة الشيخ الباروني إلى العراق أهمّية خاصّة، حيث أعاد عمق الروابط والصلات التاريخية بين عُمان وبلاد الرافدين التي شهدت حضورا حضاريا وتواصلا متميزاً طيلة العصور المختلفة، فكانت زيارته في ظل ظروف سياسية صعبة تمر بها المنطقة العربية عموماً وعُمان والعراق خصوصا، حيث الهجمة الاستعمارية التي كانت تهدف إلى تجزئة البلدان العربية والسيطرة على الموارد والثروات الطبيعية، ورغم الظروف التي ألمت بالشيخ الباروني أثناء قدومه إلى العراق فإنه كان ذا عزيمة صادقة يمتطي الصعاب ويتحدى العقاب، فقد سعى إلى مد جسور التواصل بين عُمان والعراق في كافة المجالات وذلك بحكم علاقته المتينة مع الهيئة السياسية في كلا البلدين، خاصّة أن العراق يحظى في تلك المرحلة بالتقدم في النهضة التنموية والتعليمية فكانت الفرصة مواتية أن يستفيد من تلك المعطيات من أجل دعم مشروعه الإصلاحي في عُمان خاصّة فيما يتعلّق بالجانب التعليمي من توفير كتب دراسية وأساتذة في مختلف المواد والحصول على أطباء من أجل تقديم الرعاية الصحية والعلاجية.

ولم تقتصر همته عند هذا الحد فقط بل ارتبط بصلات من بغداد مع العائلة الحاكمة العُمانية في شرق أفريقيا وكبار الأعيان هناك، متطلعا من إمكانية الدعم المادي في ظل ما تشهده الدولة العُمانية من ازدهار اقتصادي من أجل تمويل المشاريع التنموية التي شرع فيها في عُمان، وبالمقابل سعى من بغداد توفير الكادر البشري المؤهل خصوصا في الناحية التعليمية والصحية. وهنا نريد أن نبرز الملامح المهمة في عمليات التواصل الحضارية بين عُمان وبغداد التي رسمها الشيخ الباروني في المجالات الآتية:

1- المجال السياسي

خلال إقامة الشيخ الباروني في بغداد ارتبط بعلاقات وثيقة مع المفكرين والأدباء وأصحاب القرار في مختلف المؤسسات الرسمية في العراق، مما أتاح له فرصة كبيرة من أجل تقديم صورة حضارية عن عُمان من خلال دورها التاريخي الحضاري الذي لعبته منذ البداية الأولى للدولة الإسلامية، فقد تلقى دعوة من الهيئة الإدارية لنادي المعلمين ببغداد لإلقاء محاضرة تحت عنوان: "القطر العُماني"[2].

---

[1] الرسالة مؤرخة 4 جمادى الأولى 1357من بغداد، توجد لدى الباحث صورة منها.

[2] عنوان المحاضرة القطر العماني في نادي المعلمين ببغداد، عدد صفحاتها 20ورقة، ولا توجد إشارة إلى تاريخ المحاضرة ولكن يتبين من خلال بعض الإشارات في قوله:" وقد أقمت فيه لأسبابٍ قهرية سياسية من سنة 1343هـ، إلى هذه السنة أي تسع سنين"، وأيضا قوله: " قسم ساحلي يحكمه السلطان وهو في هذا الوقت السيد سعيد بن تيمور بن فيصل"، فهذا يفيد أن تاريخ المحاضرة كانت في الزيارة الثانية إلى بغداد التي وصلها في 1351/ 1932، وقد اشتملت المحاضرة على 1-مقدمة بين فيها أهمية الموضوع، 2- الحدود، 3- عدد السكان، 4- القبائل، 5- الدين، 6- المذاهب، 7- العناصر 8- الحكومة، 9-

استهلّ حديثه بالترحيب بالسادة الحضور شاكرا الدعوة التي واجهت له من قبل شباب النادي الناهض الذين اختاروا له الموضوع رغبة منهم في المعرفة عن القطر العُماني، قائلا: "سأحدثكم عن قطرٍ عريقٍ في العروبة والإسلام والحكم وله شأن في التاريخ قديماً وحديثاً، وهو مع قربه منكم أراه مجهُولاً عندكم يعرفه الأوروبّي، وإنّما قلت هو مجهول عندكم لأني رأيت رجال النهضة العربية ودعاة الوحدة أو الاتحاد العربي كثيراً ما يذكرون في مقالاتهم وخطبهم ومجالسهم، كلّ الأقطار العربية على ما فيها من مستعمرات ومحميات من الدار البيضاء في المغرب الأقصى إلى اليمن والبصرة في الشرق، ولا يذكرون قط اسم القطر العُماني فكأنه فقد من جزيرة العرب،....".

وقد ذكر الباروني أسباب العزلة والجهل بالقطر العُماني من الناحية الجغرافية والتاريخية، فمن حيث الموقع الجغرافي لعُمان فإنه منفصل بالربع الخالي عن بقية البلاد العربية، وبحره ممتد إلى الهند فلا اتصال للعُمانيين إلا بالهند وبمملكة زنجبار في شرق أفريقيا، ومن الناحية التاريخية فقد ساهم الاستعمار في فصل عُمان عن دولة شرق أفريقيا بعد ما كانت تابعة له، فلا يعد هذا عذرا لعمل الكّتاب والسّياسيين والداعين إلى الإتحاد العربي، لأن لهم اطلاعاً على التاريخ وكتب الجغرافيا التي لم تترك دولة من الدول أو قطر من الأقطار إلاّ ذكرته فهم على كلّ حال مقصرون

وقد اختتم مقدمته بقوله: "رأيت أن أحدثكم عنه باختصار تنويرا للأذهان، فقد أقمت فيه لأسباب قهرية سياسية فأكثر كلامي مبني على مشاهدةٍ لا على سماعٍ أو نقل من كتاب".

وقد أشار الباروني في محاضرته للعديد من القضايا والحقائق التاريخية التي أراد التنبيه عليها خاصّة أن خطابه موجه إلى فئة مثقفة من المعلّمين المعنيين بتربية الأجيال، فما هي المعالم الرئيسية التي حدّدها الباروني في معرض حديثه عن القطر العُماني؟

1-الصلات التاريخية التي تربطه بالحكومة والشعب العُماني منذ سنوات طويلة، فعندما أعلن الدستور العُثماني وافتتح مجلس المبعوثان (النواب) سنة 1908م، جاءته برقية تهنئة وهو عضوا عن الجبل الغربي من السلطان العُماني فيصل بن تركي (ت1913م) وقد أطلع عليها السلطان العُثماني وقال إننا نرغب في تحسين علاقاتنا مع هذا السلطان فنعترف بالدولة العُمانية ونعيّن سفيراً ونقبل منه سفيراً، وقد أجريت المحادثات بواسطة الباروني ولكنها توقفت بسبب حدوث الحرب الطرابلسية ورجوع الباروني لبلاده.

وفي معرض حديثه عن الحكومة قال: كان القطر العُماني تحت إدارة حاكم واحد، ولكن حدث خلاف بين السلطان فيصل والعلماء قبل 25سنة، وقد وصلتني رسالة من بعض الرؤساء عندما تقدمت بريطانيا بأسطولها نحو مسقط عاصمة السلطان، وكنت في الحرب الطرابلسية الأولى 1329هـ/ 1913م وقد نصحتهم بأن يتساهلوا مع السلطان حتّى لا يضطر إلى الاستعانة بالأجانب.

الأمن، 10- المعاهدات، وأخيرا الخاتمة بقوله " تأخير الكلام على أهمية القطر العُماني بالنسبة إلى العراق إلى فرصة أخرى"، توجد صورة للمحاضرة لدى الباحث.

2- إبراز المعالم الحضارية للدولة العُمانية عبر العصور الإسلامية المختلفة، فعند حديثه عن الدين والمذاهب في عُمان تتطرق إلى المرحلة المبكرة لدخول الدعوة الإسلامية عُمان في عهد المصطفى علية الصلاة والسلام، وأنه في جامع الشعراذنة بنزوى توجد مشكاة صغيرة على يمين المحراب يقولون أنها علامة على مكان المحراب الأول الذي كان إلى جهة بيت المقدس[1]، أما عن المذهب فالأكثرية الإباضية، ويوجد في المدن الساحلية الإباضي والشيعي والسني والوهابي، وكلّهم على وفاق لا يسمع الإنسان أينما حلّ جدالاً مذهبياً، فهذه فضيلة امتاز بها هذا القطر عن بقية الأقطار الإسلامية[2]، وتناول دور عُمان البحري حيث كانت المدن الساحلية مزدهرة (مدينة صحار، ومدينة صور) والمشهورة بالسفن الشراعية الكبيرة التي تسافر إلى البصرة والهند واليمن وزنجبار.

3- توضيح التهديدات الخارجية التي عايشها من قبل النفوذ البريطاني الاستعماري ضد الدولة العُمانية، فقد انقسمت عُمان إلى قسمين، القسم الساحلي يحكمه السلطان سعيد بن تيمور، والقسم الداخلي الإمام محمد بن عبد الله الخليلي، موضحا أنّ منطقة الإمام الداخلية إلى دبي لا سيطرة لأحدٍ عليها بل ممنوع عن الأجنبي مطلقاً دخولها ولو كان قنصلاً[3]، وقد استمالت بريطانيا شيخ الشارقة واتفقت معه على أن يسمح لها في بناء مطار في بلاده مقابل مرتب سنوي، وعلى أثر ذلك بعث إمام عُمان احتجاجا للحكومة البريطانية قائلاً: " أن الأمة العُمانية لا تعترف بأي اتفاق يحصل من أحد شيوخ الساحل العُماني مع أية دولة كانت، ولا تقبل داخل حدود مملكتها من قطر إلى ظفار راية أجنبية مطلقاً"[4].

2-المجال التعليمي والصحفي

شرع الباروني وهو في داخلية عُمان تنفيذ برنامجه الإصلاحي بعد التفويض الرسمي من قبل الإمام الخليلي، ومن بينها إنشاؤه للمدرسة البارونية بسمائل[5]، وقد سعى منذ زيارته الأولى لبغداد سنة 1348هـ/ 1929م في التفكير والبحث لتزويد المدرسة بالهيئة التدريسية في مواد الحساب والجغرافيا والتاريخ والخط[6]، وكما هو معلوم أن زيارته لم تستغرق وقتاً طويلاً حيث كان يتابع أعمال البناء بنفسه، فقد أوضح في رسالته من بغداد إلى النائب السلطاني بالمملكة الزنجبارية الشيخ سليمان اللمكي أنه بعد شهر أو 20 يوما يسافر إلى عُمان لإتمام بناء المدرسة[7].

---

[1] المحاضرة، ص4.

[2] المحاضرة، ص8.

[3] المحاضرة، ص13.

[4] المحاضرة، ص15.

[5] المدرسة البارونية أنشأها الباروني في ولاية سمائل في علاية سمائل بموضع الإبراهيمية، ابتداء العمل فيها سنة 1347هـ/1928م، وأتم العمل في الطابق الأول من تصميمه الشامل لطابقين، وبعد تمامها سنة 1348هـ/1930م اتخذها مقراً له يراسل منه أهل المشورة لبحث شؤون المدرسة ونظامها، وقد انتظمت فيها الدراسة مع طلبة معدودين غير أن دورها توقف. انظر الباروني: المرجع السابق، ج2،ص20.والشيباني: سلطان بن مبارك، مذكرة عن سليمان باشا الباروني، رمضان 1430، غير منشورة.

[6] الرسالة إلى سليمان بن ناصر اللمكي، مؤرخة في 7 محرم 1348هـ.

[7] الرسالة مؤرخة في 3 ربيع الأنوار 1348هـ.

وفي رسالة أخرى يبين له فيها أنه أهدت إليه وزارة معارف بغداد للمدرسة البارونية جملة كتب مدرسية وخرائط، وكرة أرضية كبيرة عربية وألواحا ورسوما كبيرة[1]، قدم بعضها هدية للمدرسة السلطانية بمسقط[2]. وساهمت جهود الشيخ الباروني في توجيه بعثات طلابية للدراسة في بغداد من عُمان وزنجبار، وكان يرعاهم ويتابع مستوياتهم الدراسية، ويشير في رسالته من بغداد إلى الشيخ محمد بن سالم الرواحي المقيم في زنجبار إلى وجود الشيخين أحمد الكندي وراشد البرواني والتلامذة وابنه إبراهيم في العراق، وقد نجح التلامذة في الامتحانات[3].

ونشرت جريدة الأمة مقالاً بعنوان: "ماذا بعُمان؟ بعثة علمية"، تقول: وصلت إلى بغداد في الشهر الجاري بعثة حكومية من مسقط للدراسة وهي مؤلفة من خمسة طلاب: السيد فهر بن تيمور والسيد ثويني بن شهاب وأحمد محمد الجمالي وعبد الله بن محمد بن صالح الطيواني، وقد صحبها من مسقط الأستاذ إسماعيل حقي الرصاصي رئيس المحكمة العدلية والشيخ أحمد بن سعيد الكندي، أما الأستاذ الرصاصي فسوف يعود إلى مسقط بعد استقرار البعثة وشروعها في الدراسة وسيلازمها الشيخ الكندي مرشداً لها. ويعلّق المحرر بعد ذلك بقوله: وحبذا لو اقتدى الإمام الخليلي بحكومة مسقط في هذا العمل النبيل[4]. وكذلك أوردت جريدة الفلق خبر وصول رسالة إلى الحكومة العُمانية في زنجبار تفيد أن شعبة البعثات في وزارة المعارف العراقية قد قبلت بعثة مؤلفة من ثلاثة تلاميذ من زنجبار لتعليمهم مجاناً على نفقتها[5]. ويشير الباروني في إحدى رسائله إلى الشيخ سليمان اللمكي أنه اتفق مع طبيب من العراق للعمل في داخلية عُمان من أجل العلاج وإعطاء دروس في المدرسة في الحساب والجغرافيا والطب والخط، فقد توفاه الله في سمائل يوم 20 شعبان بعد أن عانى الألم ما لا يوصف وقد كنت معلّقاً آمالا على وصوله في عمران المدرسة ومداواة الناس[6].

3- المجال الثقافي

كان الباروني يدرك أن النهضة الثقافية لا بدّ لها من بناء جيل قويّ جسمياً وعقلياً فقد سعى إلى توفير الكادر التعليمي والطبي من بغداد، رغم الظروف غير الملائمة ويقول: رغّبت الأطباء من هنا "أي بغداد" للوصول إلى عُمان للتداوي، فلم يرغبوا لعلمهم بعدم استعداد البلاد، وعدم وجود نظام فيها، وفقدان معدات الراحة[7]. وفي عهده تقوت عرى التواصل والتعاون الثقافي بين عُمان والعراق فقد وصل مسقط الشيخ خليفة بن شعبان

---

[1] الرسالة مؤرخة في 29 ربيع الثاني 1348هـ.

[2] بدأ التعليم بها في عام 1930م في عهد السلطان تيمور بن فيصل، وكان مقر المدرسة بجوار مستشفى السعادة، وكان مديرها إسماعيل بن خليل الرصاصي، الذي قدم إلى عُمان سنة 1929م، وصار فيما بعد والياً لمطرح ومديراً للمعارف في عهد السلطان سعيد بن تيمور. انظر لمحات عن ماضي التعليم في عُمان، وزارة التربية والتعليم، مسقط: مطبعة عُمان،1985،ص48.

[3] رسالة مؤرخة في 4 جمادى الأولى 1357هـ، من بغداد.

[4] جريدة الأمة الجزائرية في 17 شوال 1356هـ- 21 ديسمبر 1937.

[5] جريدة الفلق الزنجبارية في 17 ذي الحجة 1356- 1938/2/19.

[6] رسالة إلى سليمان بن ناصر اللمكي، من عُمان بدون تاريخ، يوجد لدى الباحث صورة منها.

[7] رسالة إلى سليمان اللمكي في 3 ربيع الأول 1348.

الطرابلسي المدرس بمدرسة الزبير بالبصرة وتوجه لزيارة الباروني في سمائل وأقام عنده نحو شهر ونصف[1]. وكذلك توجّه ولي العهد في عُمان السيد سعيد بن تيمور[2] إلى العراق للدخول في كلّيتها بعد أن كان ملازما لمدارس الهند[3]. وكذلك وصل تلغراف من الشركة الأمريكية في البصرة العاملة في تصدير التمور إلى أمريكا، تطلّب الأذن لأحد رجالها في زيارة سمائل المشهورة بنخل الفرض المحبوب في أمريكا، فكتب الوزير محمد بن أحمد رئيس وزارة مسقط إلى سليمان باشا الباروني يطلب له الإذن، فاستصدر الباروني له إذناً من الإمام، فجاء من البصرة ووصل سمائل وشاهد كيفية غرس نخيلها وتربتها، وكانت مدة الإذن يومين وكان بصحبته الباروني وقد خرج الأمريكي من عُمان بانطباع طيب خاصّة عن الأمن في المملكة كلّها فقال عنها: "هذا دليل على قوة الحكومة وعدل الإمام، إذ مثل هذا لا يوجد في أوروبا، بل في العراق الذي تحكمه دولتان (في ذلك الوقت) دولة بريطانيا ودولة العراق"[4].

وأوردت جريدة الأمة مقالا تحت عنوان: زعيم طرابلس سليمان باشا يتبرع للطيران المدني، جاءتنا من جمعية الطيران العراقية صورة الكتاب الذي رفعه إلى الجمعية سليمان باشا الباروني، مع تبرعه بمبلغ لقواتنا الجوية يقول: "ويدخل الأمل في القلوب المبتلاة باليأس والقنوط من نيل العز بعد الهوان والنصر بعد الخذلان والحرية بعد العبودية- مشاهدة فيالق وطنية منظمة تفيض بها الميادين الفسيحة، وتضيق بها الشوارع الضافية، مدججة بأحدث آلات النضال، تطلق حركات أقدامها في سيرها نغمات أبواقها الصادية ودقات طبولها الداوية، خافقة فوق الرؤوس أعلامها، ولسيارتها المدرعة دبدبة تذهل العقول وتهز الرواسي هزاً، ولمدافعها الهائلة قعقعة الرعد القاصف ترج الأرض رجاً، تظلها أجنحة أسراب من نسور فولاذية، يقودها إبطال من شباب الوطن مدربون،...."[5].

المحور الثاني: الأحداث العربية والإسلامية والعالمية

ساعدت الباروني الظروف المواتية في العراق خصوصا ازدهار الحركة العلمية والثقافية، فكان يستفيد ويشارك في المحافل والملتقيات الأدبية التي نشر فيها مقالات عديدة تناول فيها معالجة الكثير من المشكلات والقضايا المحلية والإقليمية والدولية، ففي إطار المشكلات العربية والمحلية ينتصر للحق ويتحمل في سبيله كلّ المتاعب، لذا فهو رجل معدود من رجالات الوطن والعروبة، وعلى مستوى المشكلات الإسلامية الكبرى كان متجرداً ومخلصاً لدينه ومبادئه فهو عظيم من عظماء الإسلام، وعلى مستوى المشكلات الدولية والعالمية كانت رؤيته عميقة تستشرف المستقبل لذا فهو يُعد سياسيا كبيرا من ساسة العالم الإنساني.

---

[1] جريدة وادي ميزاب، مؤرخة في 25 نوفمبر 1927م.

[2] في 10 فبراير 1932 تولى الحكم رسمياً وكان في العشرين، تربى في مدرسة الأمراء في مايو في مقاطعة أجمير في الهند لمدة 5 سنوات، وقضى فترة تدريب في العراق تحت رعاية برتان توماس عضو مجلس وزراء مسقط. غباش: حسين عبيد، عُمان الديمقراطية الإسلامية، بيروت: دار الجديد،1997،ط1،ص307.

[3] جريدة وادي ميزاب مؤرخة في 25 نوفمبر1927.

[4] المحاضرة التي ألقاها الباروني في نادي المعلمين ببغداد،ص12. وجريدة وادي ميزاب مؤرخة في 25 نوفمبر 1927م.

[5] جريدة الأمة عن جريدة البلاد العراقية، مؤرخة في 21 ربيع الأول 1356/ 1 جوان 1937.

وسنتناول هذه المجالات الثلاثة: محلية وإسلامية وعالمية أبرز القضايا الهامة التي تناولها من خلال نشرها في الصحف والجرائد العربية في ذلك الوقت.

أولاً: حقيقة الحرب الطرابلسية

لم يكن الباروني لينسى أو يتخلى عن قضية وطنه الأم أبدا بعد ما أكره على الخروج قصرا، فقد كان أول من استنهض شعبه للجهاد المقدس يوم أن أعلنت إيطاليا الحرب على الدولة العثمانية في طرابلس الغرب في 29 سبتمبر 1911م، وقد تواصلت مراحل جهاده الوطني إلى حين اعترفت ايطاليا بحكومة طرابلس الجمهورية الوطنية وأمضت على قانونها الأساسي في 21 ابريل 1919م.

وعندما خرج إلى المشرق العربي بعد التحديات والمضايقات التي تعرض لها من قبل الدول الاستعمارية، فقد كانت قضية السيطرة الإيطالية على ليبيا من القضايا الهامة التي أولاها اهتماما كبيرا، فقد نشر العديد من المقالات في الجرائد العربية التي أوضح فيها الحقائق عن الحرب الطرابلسية، خاصّة بعد ما كانت تنشر بعض الصحف العربية معلومات غير صحيحة عن الجهاد الليبي ضد إيطاليا الفاشية، لذا انبرى يدافع عن قضية وطنه لأنّه أحد القادة المجاهدين الذي ناضلوا في الدفاع عن حرمة الوطن والدين.

فقد صدر له مقال من بغداد تحت عنوان (كونوا كما تريدون وإنما لا تدخلوا طرابلس في نظرياتكم)[1]، حيث أوضح السبب الذي دفعه إلى كتابة المقال مشيرا إلى أنّ بعض محرّري الصحف في الشام وفلسطين أوردوا مقالات تتناول أفعال وأعمال إيطاليا في طرابلس بالمدح من أجل استمالتها، للتقوي بها على نيل بعض حقوق بلادهم، وهم بذلك يجعلون طرابلس فداء لسوريا وفلسطين، وهو مقصد جارح ومؤلم - لكلّ طرابلسي- كما يقول الباروني حيث كان متنزه عقلاء إخواننا السوريين والفلسطينين عنه. وقد ساق الشواهد على التضحيات الجسيمة التي قدمها المجاهدون، حيث تلقوا بصدورهم مدة تسع سنين متوالية قنابل عدوهم وغازاته السامة على أثر احتلال العدو عاصمتهم سنة 1911 إلى أواسط 1919، وخسروا من رجالهم آلافا ثم بارحوا وطنهم مرغمين وتشتتوا في الأقطار غير سائلين أحدا، فهم لا يقبلون بعد هذا أن تجعل بلادهم وسيلة لتنازع الأحزاب، أو أن تتخذ حقوقها فدية لحقوق غيرها من البلدان.

وقد ناشد محرري الصحف الذي يريد تقديم خدمة لقضية طرابلس بتأثير على إيطاليا بدعوتها إلى الاستجابة لإعادة دستورها الذي نالته في سنة 1919م مصدقاً من مجلسي شيوخ إيطاليا ونوابه ومتوجاً بتوقيع ملكها، وأن المساعدات والإغراءات التي تقدمها الحكومة الإيطالية مقابل السكوت عن مطالبة الدستور لا تهم المجاهدين، إنما تهم أشخاصاً معدودين يجب أن يسعوا لها بأسمائهم الخاصّة لا باسم طرابلس، وقد أشاد بفضل أخوانه المجاهدين في الجزء الشرقي من ليبيا بقوله: أقول هذا بالنسبة إلى بلادي طرابلس التي يحدها شرقا قطر بني غازي وغربا تونس، أما

---

1 جريدة الأمة بتاريخ 21 ربيع الثاني 1354هـ الموافق ل 23 /7/ 1935م.

قطر بني غازي فلا حق لي في التعرض لشؤونه لأن له رجالا وأبطالا حاربوا دونه ببسالة، ومنهم الشهيد عمر المختار وأشبال العائلة السنوسية.

وفي مقال آخر من بغداد بعنوان (صفحة رائعة من جهاد طرابلس الغرب)[1]، رد على مقال نشره المجاهد محمد إبراهيم لطفي المصري في جريدة الجهاد سرد فيه سير الحرب الطرابلسية والبرقاوية منذ صالحت الدولة العثمانية إلى سنة 1932م، وقد استوقف الباروني في مقالته قوله: "تنظيم الحدود بينها يعني الحكومة السنوسية وبين حكومة الإباضيين"، فهذا يحتاج إلى تعليق عليه فإن هذا التعبير يدل على أن الحكومتين قد أسستا باسم المذهب والطريقة. فقد بين وحدّد معالم الجهاد وأسس قيام الحكومتين، فأما في برقة فالمجاهد أحمد هو الذي سمى حكومته بالحكومة السنوسية، وأما جهة طرابلس فلم تكن الحكومة باسم مذهب أو طريقة بل كانت باسم الإسلام والوطن لأن فيها من المذاهب المالكي والإباضي وعدد من الطرق الصوفية وعناصر مختلفة. والذي يدل على ذلك أنه عندما بلغ مدينة طرابلس خبر ظهور الأسطول الإيطالي في البحر اجتمع رؤساء القبائل العربية والبربرية واتفقوا على وضع ميثاق يتمثل في عدم اعتبار كلّ ما يؤدّي إلى الانقسام من عادات وخلافات مذهبية، وأن يكون الجامع في الجهاد هو الجيش الإسلامي وأن المجاهدين أخوان في الإسلام فلا ذكر لمذهب ولا لعنصر[2].

ومن ذلك أيضا يوضّح الباروني الأهداف المشتركة للدول الاستعمارية في سبيل محاربة الدول العربية والإسلامية رغم كافة التحديات والأزمات التي تدور فيما بينها، لكنها في سبيل أي مصلحة تهمها تتنازل على حساب القيم والمبادئ والأعراف الإنسانية، فمن ذلك ما ذكره في مقال له بعنوان: تغلغل نفوذ إيطاليا في تونس قبضها على 23 طرابلسياً لتعدمهم)[3]، فهؤلاء ثاروا من الجهة الغربية من جبل طرابلس ضد المعتدين على أعراضهم من الإيطاليين، فلجوا إلى الأراضي التونسية وفتحت لهم فرنسا أبوابها، ولكن بعد سنتين قدمت إيطاليا لحكومة فرنسا طلبا لتسليمهم، وفي هذا يوجه الباروني عتابه إلى حكومة فرنسا وتونس قائلا: "إن حكومة فرنسا إذا أردت بهذا العمل الممقوت إنسانية وسياسة التودد إلى إيطاليا، فإن إيطاليا مع زعيمها موسوليني لا يرضيها إلا أن تسلم لها فرنسا شمال أفريقيا كلّه من تونس إلى مراكش".

وقد كان الباروني مدركا للوسائل التي تنتهجها الدول الاستعمارية من أجل فرض سيطرتها وبسط نفوذها على الأقطار العربية كافة، ومن بينها تطبيق سياسة فرق تسد وتجزئة البلدان العربية وإشغال الرأي العام بقضايا هامشية من أجل صرفه عن القضايا الجوهرية، فقد تصدى للأستاذ تيسير ظبيان صاحب جريدة الجزيرة الدمشقية الذي قام برحلة في شمال أفريقيا، فعرج على طرابلس الغرب وتداخل مع رجال إيطاليا في شأن القضية الطرابلسية بما لا يشرفه ولا يفيد القضية، فكان جواب الباروني له واضحاً إننا ندله على الاشتغال بقضية وطنه المغصوب ولينفق من ماله وليخاطر بحياته وبجريدته في تأييد مجاهدي وطنه ومسقط رأسه، وليدع طرابلس البرقاوية لرجالها

1 جريدة الأمة 21 ذي القعدة 1355هـ/ 1937/2/2م.

2 أبو اليقظان: المصدر السابق، ج1،ص94.

3 جريدة الأمة مؤرخة في 26 جمادى الآخرة 1356هـ/ الموافق لـ 1937/8/24م.

الذين يعرفهم رجال إيطاليا من سنة 1911م، ولا حاجة لهم إلى الاستعانة بأصدقاء إيطاليا المخلصين من عرب ومسلمين من أي قطر كانوا[1]. وقد نشر مقالات عديدة في جريدة الفتح المصرية وجريدة البلاد العراقية عن حقيقة الحرب الطرابلسية، مؤكدا أن الطرابلسيين حاربوا الطليان بدافع الدين والوطن، ولم تحركهم يد من غيرهم، وما كانوا في يوم من الأيام مسوقين بتشويق من غير علمائهم ورؤسائهم وضمائرهم حتّى الدولة العثمانية صاحبة السيادة على البلاد كانت مترددة في إعلان الحرب[2].

ثانياً: حول حرب الجزيرة العربية

نشبت حرب في جزيرة العرب بين الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن من آل مقرن (ت 1953م) ملك نجد والحجاز والإمام الزيدي يحي بن محمد بن يحي حميد الدين العلوي (ت 1948م) في اليمن عام 1353ه/ 1934م، وقد حذّر الباروني الملكين المتحاربين من العواقب الوخيمة جراء الحرب على العروبة والإسلام، وأن المستفيد منها هم الأعداء الذين يحتلون أجزاء كبيرة من البلدان العربية والإسلامية.

وقد تناول الموضوع في مقال من بغداد نشرته العديد من جرائد الشرق تحت عنوان حرب الجزيرة – رأي الباروني باشا[3]، والذي من خلاله نستطيع تحديد معالم منهجه السياسي في معالجة القضايا السياسية وفق رؤية عميقة أهلته خبرته وحنكته القيادية والسياسية في وضع الحلول المناسبة والمتزنة لكافة القضايا التي حتم عليه واجبه الإسلامي الاهتمام بها على النحو التالي:

أ- نقد تهييج الرأي العام وبث الدعايات وفق منطلق مذهبي، تناول الباروني في بداية مقاله ذكر الصحف الصادرة في مصر والشام وفلسطين التي أشادت بالانتصارات التي حققها الملك ابن السعود على جيوش الإمام يحيى، بينما الصحف العراقية تناولت الانتصارات التي حققتها الجيوش الزيدية، ونشرت إحدى الصحف العراقية خبر سقوط صنعاء وخلع الإمام يحيى والمناداة بأحد أولاد ابن السعود ملكاً بعنوان: فيصل الأول ملك اليمن، كذلك ظهرت صحف تبرز تحزب الناس بجانب الملك الوهابي وتدعو له بأن يحتل صنعاء ليمحو أثر الشيعة الزيدية، في حين يؤيد الطرف الآخر سبط الرسول صلّى الله عليه وسلّم حتّى يحتل الرياض ليستأصل الوهابية من الأرض[4].

ب- التضليل والتهويل الإعلامي لا يخدم القضايا بين الأخوة في الدين، كان يتصور الباروني أن المسلمين أمام حرب تشبه حرب الدولة العثمانية مع اليونان حين كانت تزحف جيوشهم على مدن اليونان والناس ينتظرون

---

[1] جريدة الأمة مؤرخة في 1937/8/3م.

[2] أبو القاسم الباروني: المصدر السابق، ص125.

[3] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص160.

[4] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص165.

سقوط أثينا عاصمة اليونان، أو كأن الجيوش الإسلامية زاحفة على عواصم أوروبا انتقاما منها على ما قامت به من القضاء على الخلافة الإسلامية، أو زاحفة على بيت المقدس لإنقاذه[1].

ت- المستفيد من الحروب الطائفية المستعمر الذي يتربص بالمسلمين الدوائر، خسر اليمن بمجرد الحرب تسع ولايات لأن الإمام يحيى يحارب بريطانيا من أجلها ويطالبها بالتخلي عنها، فالآن أصبحت لقمة سائغة ووقعت المدن اليمنية من لحج وعدن وحضرموت تحت النفوذ البريطاني، في حين أن الملك ابن السعود صرح قبل أن يحتل صنعاء بأن لا يمسّ ما دخل في حماية بريطانيا، وأمام هذا الصراع استغلت الدول الاستعمارية الفرصة فالأسطول البريطاني واقف أمام الحديدة يهدد بتمزيق جيوش الإمام، ومدرعات بريطانيا وفرنسا وإيطاليا واقفة أمام ساحل اليمن تشاهد المذابح، وبالمقابل خسر الملك ابن السعود جوهرة البحر الأحمر وهي العقبة، التي اغتنمت بريطانيا فرصة الحرب وباشرت تحصينها[2].

ث- مطالبته الصحف نقل وكتابة الحقائق والوقائع الصحيحة، مناشدا أرباب الأقلام النظيفة التألم للإسلام والعرب من هذه الحرب ويقترح أن يكون العنوان المناسب لها "انكسار شوكة الإسلام بسيوف رجاله" و"انهيار صرح العروبة بمعاول أبنائها".

ج- توعية الرأي العام من أجل فهم الواقع وفق تصورات واعية من خلال المبادئ التي نادى بها وهي:

1- الواجب على كلّ من كان خارج منطقتي المتحاربين أن يعلن سخطه على الحرب ويعلن البراءة من الباغي، لأنها وخيمة على العرب والمسلمين والحرمين الشريفين.

2- يتطلّب من رجال العمل أن يعتمدوا على أنفسهم في سبيل غايتهم الشريفة لا على الملوك المغلولين بالمعاهدات.

3- المنتصر من هذه الحرب إذا رأت دول الاستعمار فائدتها في إبقائه، متظاهرا بالاستقلال في دائرة محدودة من الجزيرة فلا بد أن تكرهه بعقد معاهدات وعدم التعدي وتسليم المجرمين وسد أبواب بلاده في وجه كلّ مقاوم للاستعمار.

4- نجحت الدول الاستعمارية في الخدعة السياسية التي سلكتها وكانت وسيلة لتوطيد أقدامها ومضاعفة قواتها في البلاد العربية، فسنرى عما قريب زيادة الجيوش فيها وتشييد الاستحكامات وبناء المطارات وحمل نفقتها على أكتاف البلاد المحتلة.

5- انتقد وفد المؤتمر الإسلامي على عدم إرساله أفراد من أعضائه من أول يوم إلى اليمن لما أعلنت الحرب، وانتقد كذلك تسليم أوقاف الحرمين الشريفين التي في القدس للملك ابن السعود.

---

[1] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص165.

[2] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص166.

ثالثاً: حول المؤتمر الإسلامي العام في القدس 1350هـ/ 1931م

كان الباروني يتابع مجريات الأحداث والقضايا التي تهم رجال الإصلاح وزعماء الفكر، خاصّة القضية الجوهرية للأمة الإسلامية عموماً والعربية وهي قضية فلسطين وبيت المقدس، وقد كان يدرك مدى الهيمنة والنفوذ الاستعماري على المنطقة العربية من أجل محاربة ودحض كلّ مجهود عربي وإسلامي، ولذا حالت الدول الاستعمارية بينه وبين حضور مؤتمر الخلافة في القاهرة سنة 1926م، ولكنه كان يتحين أي فرصة للمشاركة في كلّ ما يمكن الإسهام فيه والتضحية في سبيله خدمة للقضايا الإسلامية.

وبمناسبة انعقاد المؤتمر الإسلامي العام في القدس سنة 1350ه/ 1931م، بعث تهنئته لأعضاء الهيئة التنفيذية للمؤتمر الإسلامي العام داعياً لهم التوفيق والنجاح في جدول أعمالهم، وموضحاً رأيه في بعض المواد خدمة للإسلام والمؤتمر، وفي المقابل كانت كذلك مناسبة أخرى تتزامن مع المؤتمر يتم التحضير لها وهي انعقاد المؤتمر العربي العام في نفس العام، وقد وردت إليه رسالة من بعض أعيان العرب لبيان رأيه في المواد التي قررت لجنة المؤتمر بحثها.

وقد أقرّ مندوبو البلدان العربية الذين حضروا من مراكش والمغرب والجزائر وتونس ومصر وأفريقيا الجنوبية والحجاز وسوريا وفلسطين والعراق في المؤتمر الإسلامي في القدس، على وضع ميثاق عربي يصبح دستوراً عربيا كي تسير الدول العربية على منهاجه وتهتدي به في جهادها القومي للتحرر من ربقة الاستعمار[1].

وقد كتب الباروني إلى المؤتمر الإسلامي والعربي مجموعة من الموادّ التي يرى أنّها أساسية وجوهرية يطلب معالجتها ووضع الحلول المناسبة لها، فمنها أنه اقترح عقد المؤتمر العربي والإسلامي في نفس المكان والزمان، من أجل توحيد الجهود ووضع أهداف مشتركة تخدم القضايا العربية والإسلامية، وبالتالي يمكن التقليل من النفقات والمصروفات المالية.

ومن جهة مشاركة مملكة عُمان في المؤتمرات السياسية – خارجها- في الوقت الحاضر كان يرجح عدم الاشتراك والبقاء على الحياد نظرا لوضعية عُمان الجغرافية والسياسية، لأنها محاطة من الغرب بالربع الخالي مقطوعة عن العالم العربي ومحاطة من الجهات الأخرى الثلاث بالبحر فهو في قبضة أساطيل الاستعمار، فيرى أنه ليس من الصواب إظهار العداء للأجنبي الواقف بالمرصاد والقابض على البحر المتتبع لأي تحرك، ويتمنى أن يجد وسيلة للتدخل الفعلي في شؤون عُمان وهي الآن في استقلال عن القبضة الأجنبية وإن كانت محاصرة ولكن بعض الشر أهون من بعض[2].

---

[1] جريدة النور الجزائرية مؤرخة في 2 رمضان 1350هـ الموافق لـ 2 جانفي 1932م

[2] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2، ص157.

وقد أوضح آلية العمل المناسبة من أجل متابعة ومعالجة القضايا المحورية، فعلى مستوى المؤتمر الإسلامي اقترح انتخاب أربع هيئات من خيرة الأعضاء في القضايا الآتية[1]:

1- هيئة تتولى البحث عن أوقاف الحرمين الشريفين المهملة في كثير من الأقطار الإسلامية والمطالبة بإعادتها إلى مرجعها.

2- هيئة تطالب عصبة الأمم بإلغاء عهد "بلفور" القاضي بجعل فلسطين وطنا قومياً لليهود.

3- هيئة تتولى مطالبة حكومة أنقرة بإعادة الآثار النبوية إلى مرجعها (المدينة المنورة أو مصر)، لأنها حكومة لا دينية تحتقر الدين الإسلامي ومقدساته فلا حق لها في وضع يدها عليها.

4- هيئة تُعنى بشراء ما يباع من أراضي فلسطين وجعلها وقفاً مؤبداً.

أما على مستوى أعمال المؤتمر العربي فكان يرى أن تنحصر في المساعي الموصلة من أقصر طريق إلى تحرير البلاد العربية المستعمرة باعتبار درجاتها إذ أنها متفاوتة فيه (أي الاستعمار) ومستعمروها مختلفو السياسة والمعاملات، فمثلا مراكش وتونس بحاجة إلى رفع الحماية، أما الجزائر فتحتاج إلى أمير وطني تحت الانتداب مؤقتا، بينما طرابلس الغرب يلزمها تنفيذ قانونها الأساسي الذي صالحت عليه إيطاليا، أما مصر فتستحق الاستقلال الحقيقي. فعلى هذا القياس يكون وصول البلدان العربية إلى الاستقلال تدريجياً، وبعد حصولها توجه الأنظار والمساعي إلى وضع أساس لاتحادها وربط بعضها ببعض بمعاهدات[2].

وكذلك ناشد المجتمعين على عدم الاهتمام بالقضايا الثانوية والتركيز على القضية الرئيسة للبلدان العربية المتمثلة في نيل الاستقلال، والبعد عن الخلافات والشقاق خاصّة أنّ الأمّة الإسلامية تمر بمنعطف خطير يتطلّب من الزعماء والقادة والمصلحين التصدي لكلّ المحاولات التي تدعوا إلى الفرقة والتحزب المذهبي والسياسي، وفعلا وقع على هامش فعاليات المؤتمر الإسلامي في القدس خلاف بين بعض المشاركين، حيث انتقد نائب حلب وهو على المذهب الحنفي تقرير لجنة الدعوة والإرشاد ورئيسها الشيخ رشيد رضا فهذا وهابي، حيث تصدى رفيق الباروني وصديقه الحميم المشارك في المؤتمر الشيخ أبو إسحاق إبراهيم اطفيش (ت 1358هـ-1965م) ليطفئ الفتنة في مهدها قائلاً: "إن المؤتمر جاء ليجمع كلمة الأمة الإسلامية ويعمل لقضية الأمة لا ليفرق وحدتها، ويكفينا إننا جئنا لقضية هي الوقوف أمام عدو واحد يسعى لتمزيق هذه الأمة، بل الأدهى أن اليهود يطمعون فينا - معشر المسلمين- حيث ظنوا أنهم أمام أمة متفككة متشتتة،..... وأخيرا قال: نتمنى أن يكون هذا المؤتمر هو المجدد لوحدة المسلمين أمام الخطر الداهم الذي جعل حتّى اليهود يسخرون منا والاستعمار يعبث كما يشاء بهذه الأمة المحمدية"[3].

---

[1] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2،ص148.

[2] أبو اليقظان: المصدر السابق،ص158.

[3] محمد ناصر: الشيخ إبراهيم اطفيش في جهاده الإسلامي، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1991،ص54.

رابعاً: مؤتمر نزع السلاح لعصبة الأمم في جنيف

من أهمّ المشكلات العالمية التي ما زالت تؤرق البشرية والإنسانية إلى الآن مشكلة نزع السلاح، وقد قدم الباروني منذ وقت مبكر مذكرة مستفيضة تشتمل على 11 فصلاً إلى رئيس المؤتمر المستر هندرسون وزير خارجية انجلترا وأعضاء لجنة نزع السلاح في عصبة الأمم بجنيف من بغداد، مؤرخة في 18 شعبان 1351ه الموافق لـ 10 ديسمبر 1932م، بعنوان "لا سلم مع الاستعمار" على أثر توتر العلاقات بين بريطانيا وإيران حول شركة النفط مبينا رأيه في منع الحرب وتحذير الدول منها.

وقد خاطب الدول المتقدمة لمعالجة الأوضاع والأزمات مع الدول العالم الثالث من أجل تفادي نشوب الحروب لا عن طريق عقد المؤتمرات التي تمخضت عن تخفيض السلاح، إنما أنجح وسيلة لمنع الحرب في إلغاء الاستعمار[1]، وأن الشعوب المستضعفة الواقعة تحت قبضة الاستعمار تتحين الفرصة المناسبة للقيام بأي ثورة للتخلص من ربقة المستعمر، خاصّة عندما أعلنت الحرب العالمية الأولى وأعطت الدول الكبرى الوعود للدول العربية والإسلامية بأن يشتركوا معها في الحرب ضد الدولة العُثمانية حتّى تمنحهم الاستقلال بعد ذلك، فمثلا حصلت فرنسا من شمال أفريقيا على مدد كبير يقدر بالآلاف من الرجال وبالملايين من الأموال، وقد ضحّت تونس وحدها بـــ 45 ألفا من خيرة شبابها.

وبعد أن أحرزت الدول الكبرى الانتصار في الحرب العالمية الأولى، وتمّ دكّ صرح الخلافة الإسلامية، نكثوا عهدهم مع الشعوب والدول التي وقفوا معهم في الحرب، وازدادت معاناة الشعوب في القتل والتشريد ومصادرة الأموال، وهذا ما جعل الشعوب تتحين أي فرصة قادمة للثورة، خاصّة أن وسائل المواصلات أصبحت سريعة، فيمكن الحصول على الإمدادات والأسلحة، فكان الباروني يرى أمام هذه الظروف التي تعاني منها الشعوب في الهيمنة الاستعمارية القاسية أنه لا أمل في السلم مع بقاء الاستعمار وإن المستعمرات على استعداد للثورة في أي حرب قادمة[2].

وقد وجّه الباروني مناشدته لدول الاستعمار من أجل نشر الأمن والسلام العادل في العالم، وتحقيق الرخاء والاستقرار للشعوب كافة قائلا: "على دول الاستعمار إلغاء الاستعمار وتحرير الأمم المحكومة، والاتفاق على سن قانون لتدريب الأمم المستعمرة وإعانتها على النهوض ببلدانها بإدارة مستقلة توافقها وتنتفع بخيراتها، متعاونة مع الشركات وأصحاب الفن من أوروبا"[3].

كان الباروني يأمل من المجتمعين في عصبة الأمم أن تلقى دعوات الشعوب المستضعفة الحلول المنصفة جراء ما يرتكبه المستعمرون من مخالفة للقانون العام، وأن تعمل على إسعاد الإنسان لا لأجل سعادة أوروبا خاصّة، وقد

---

[1] أبو اليقظان : المصدر السابق، ج2، ص128.

[2] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2، ص129.

[3] أبو اليقظان: المصدر السابق، ج2، ص138.

أوردت مجلة المنهاج في مقالها عن عصبة الأمم حول سياستها المزدوجة وعدم تدخلها في المشكلات الشرقية واشتغالها بالمسائل الأوروبية، "وهذه العصبة هي من تكوين الحلفاء، وهم الذين يتمتعون بامتياز خاصّ أكثر ممن سواهم، وهم الذين شيّدوها حسب ما يشتهون، وهم المشرفون على أعمالها، وهم الذين يتحكمون في الشعوب الضعيفة والباسطون أيديهم في البلاد الشرقية يعملون ما شاءت لهم الأهواء بدون معقب لهم. فهل سينال الشرق المعذب فائدة من هذه الجمعية"[1].

وقد تلقى الباروني من رئيس المؤتمر على جواب في المذكرة التي بعثها للمؤتمر في 9 مارس 1933م، شاكرا له مبادرته الطيبة ويدعوه إلى تقديم المعلومات والقضايا المهمة من أجل الخروج بقرارات هامة وحاسمة خلال الأشهر العصيبة القادمة، بعدها بعث رسائله الثانية والثالثة والرابعة من بغداد إلى مؤتمر نزع السلاح تتضمن مطالب مهمة ينبغي مناقشتها وإيجاد الحلول المناسبة لها، وأهم ما ورد في مضمون رسالته الثانية أنه ينبغي تبديل عبارة (حرية الأديان) التي تذكّر في المعاهدات لمقاصد سياسية بعبارة (احترام الأديان والحكم بالعقاب الصارم على من يهينها) حتّى لا يبقى محل للتنصير الذي أصبح أقوى منفر للشرقي، خصوصا العالم الإسلامي من دول أوروبا، وأن المنصرين تسعهم أوروبا وأمريكا وروسيا لنشر مراشدهم وتوزيع صدقاتهم[2].

وفي رسالته الثالثة بين خطورة تسابق الدول الأوروبية في توسيع سياستها الاستعمارية مما يجعل التنافس فيما بينها على التسلح، وإنفاق الملايين من أجل بناء ترسانة عسكرية لحماية الامتيازات والثروات التي تمتصها من خيرات الشعوب المستعمرة، محذرا المؤتمر في حالة فشله صعود المد الروسي الشيوعي خاصّة إذا اتفقت روسيا مع المانيا وإيطاليا وتركيا، وصار مضيق البسفور والدردنيل ممراً حراً للقواعد الروسية، وفعلاً تحققت تنبؤات الباروني بعد ذلك عندما اندلعت الحرب العالمية الثانية، وقد لاقت مقالات نزع السلاح اهتماماً وشأناً كبيراً من قبل المعنيين بالشؤون العسكرية والحربية في النادي العسكري ببغداد.

الخاتمة

حفلت حياة سليمان باشا الباروني ببغداد من سنة 1929إلى 1938م بالعطاء فقد ساهم مساهمة حضارية في تعميق الروابط بين عُمان والعراق على مختلف الأصعدة، عبر العلاقات الثقافية والاقتصادية والسياسية بين عُمان بحكم موقعها الجغرافي في مجال الملاحة والتجارة، وبين بلاد الرافدين حيث الريادة العلمية والنهضة الثقافية وأسهم ذلك كلّه في توثيق العلاقات بين القطرين العربيين.

وكذلك أضافت المرحلة التي قضاها الباروني في العراق له بُعدا فكرياً ومهمة إصلاحية، فقد ساعدته الظروف لنقل إنجازات ثقافية وعلمية وصحية إلى عُمان من أجل تطوير المؤسسة الحكومية وتنفيذ مشاريع تستهدف بناء الإنسان العُماني حتّى يكون قادراً على تأسيس دولة حضارية تتواكب مع متطلّبات العصر. ومن جهة أخرى تبلور

[1] أبو إسحاق: إبراهيم اطفيش، مجلة المنهاج، مسقط:مكتبة الضامري،2010،ط1،مجلد1،ص184.
[2] أبو اليقظان: المصدر السابق،ج2،ص140.

في العراق منهجه الإصلاحي السياسي من أجل الوفاء بمبادئه الراسخة، فقد تناولت مقالاته الصحفية دراسة مشكلات عربية وإسلامية وعالمية بروح موضوعية متجردة من الأهواء والنزعات الطائفية والمذهبية، ويتضح من مقالاته أنه كان مطلعاً ومتابعا لما يجري من أحداث عربية وعالمية. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث خلال المرحلة التاريخية التي عاشها الباروني متنقلا بين عُمان والعراق لما يقرب من سبع سنوات ما يأتي:

1-سعى الباروني إلى تأسيس روابط بين عُمان وبلاد شرق أفريقيا (زنجبار) بعلاقات ثقافية وحضارية مع بلاد العراق في العصر الحديث، وتوثيق العلاقات الخارجية بين الحكومتين العُمانية والعراقية لتقوية الروابط بينهما.

2- شارك الباروني في العراق مع أعلام رجال الفكر والإصلاح في توعية الشعوب العربية من خطر الهجمة الاستعمارية على الوطن العربي، ووضع الحلول الكفيلة للتخلص من المشكلات بين الأشقاء العرب، ومتابعة الأحداث العالمية على المستوى العربي والعالمي.

3- ساعدت الباروني المرحلة التي قضاها في بغداد على تعميق منهجه الفكري والسياسي ونضجه، بحكم اتصاله بالمؤسسات العلمية ورجال الفكر فيها.

ونتوصل من خلال الدراسة لحياة الباروني في العراق إلى بعض التوصيات المهمة التي يمكن الاستفادة منها وهي:

1- ضرورة البحث في المصادر والمراجع بالمراكز العلمية والمؤسسات الثقافية في العراق خاصّة في مجال الصحف والجرائد للكشف عن جهوده في العراق والبعد الحضاري الذي ساهم فيه خلال تلك المرحلة.

2- بذل المزيد من العناية بجهود الشيخ الباروني ودراسة شخصيته من جميع جوانبها الفكرية والثقافية والعلمية لتتضح جهوده الجهادية والإصلاحية.

المصادر والمراجع:

أ: المخطوطات

1-الباروني، سليمان باشا، مختصر تاريخ العائلة البارونية، مخطوط.

2-الشيباني، سلطان بن مبارك، مذكرة عن سليمان باشا الباروني، رمضان 1340هـ.

3-الطائي، عيسى بن صالح، وثيقة بخط المؤلف عن رحلات سليمان باشا الباروني لعُمان، حصلت على نسخة منها من مكتبة الشيخ أحمد الخليلي، مسقط.

ب:المطبوعات

1-أبو اليقظان، الحاج إبراهيم، سليمان الباروني باشا في أطوار حياته، الجزائر-القرارة:.1958

2-الباروني، أبو القاسم سعيد، حياة سليمان باشا الباروني زعيم المجاهدين الطرابلسيين، القاهرة،1948،ط.3

3-الباروني، الأزهار الرياضية في أئمة وملوك الإباضية، مسقط: المطابع العالمية،1987،ط1.

4-غباش، حسين عبيد، عُمان الديمقراطية الإسلامية تقاليد الإمامة والتاريخ السياسي الحديث(1500-1970)،بيروت:دار الجديد،1997،ط1.

5-صفوة، نجدة فتحي، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية(نجد والحجاز)، بيروت: دار الساقي، 1996، ط1،مجلد2.

6-الزركلي: خير الدين، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين،1999،ط14،ج5.

7-مجاهد: زكي محمد، الأعلام الشرقية في المائة الرابعة عشرة الهجرية، لبنان:دار الغرب الإسلامي،.1994

8-محمد ناصر، الشيخ إبراهيم اطفيش في جهاده الإسلامي، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون،.1991

9-لمحات عن ماضي التعليم في عُمان: وزارة التربية والتعليم،مسقط،مطبعة عُمان،1985.

ت: الرسائل المخطوطة:

1-رسالة: مؤرّخة في 6محرم 1348ه/ 1929م.

2-رسالة: مؤرّخة في 3 ربيع الأنوار 1348ه/ 1929م.

3-رسالة: مؤرّخة في 29 ربيع الثاني 1348ه/ 1929م.

4-رسالة: مؤرّخة في 27 جمادى الثاني 1348ه/ 1929م.

5-رسالة: مؤرّخة في 12 شوال 1350ه/ 1931م.

6-رسالة: مؤرّخة في 4 جمادى الأولى 1357ه/ 1938م.

7-رسالة: مؤرّخة في 7 محرم 1348/ 1929م.

ث-المجلات:

1- أبو إسحاق، إبراهيم اطفيش، مجلة المنهاج، مسقط: مكتبة الضامري،2010،ط1.

2-جريدة الأمة الجزائرية 17 شوال 1356/ 1937م.

3-جريدة الفلق 17 ذي الحجة 1356/ 1937م

4- جريدة وادي ميزاب 25 نوفمبر 1927م

5-جريدة الأمة1- 2 ربيع الأول 1356/ 1937، 2- 21 ربيع الثاني 1354/ 23/ 7/ 1935، 3- 21 ذي القعدة 1355ه/ 2/ 2/ 1937م، 4- 26 جمادى الثاني 1356/ 24/ 8/ 1937م، 5- 3/ 8/ .1937

6-جريدة النور 2 رمضان 1350/ 1932م

دور الهندسة الإقليدية في تعليم الرياضيات

(مبرهنة فيثاغورس نموذجًا)

د.يوسف بن ربيعة

المدرسة العليا للأساتذة-القبة

الجزائر

الملخّص

ممًّا هو معروف اليوم أنّ جميع العلوم وبالرغم من اختلاف وتنوع مجالات مواضيعها وميادين تطبيقاتها، إلاَّ أنّها تلتقي في الاحتياج إلى الرياضيات كلّ فيما يحتاج إليه من مجالاتها المختلفة. إنّ هذا الوضع يقودنا إلى التفكير في أهمّية نقل المفاهيم الرياضياتية إلى الأجيال الناشئة، وبالتالي في طرق تدريسها بشكل منهجي يضمن الدقة التي تتميز بها هذه المفاهيم، من مُسَلَّمات ونظريات وبراهين؛ مع الأخذ بعين الاعتبار الصعوبات التي يمكن أن نتلقاها في إيصال تلك المفاهيم ويتلقاها التلاميذ في فهمها والعمل على تذليلها.

نهدف في هذا المقال إلى إبراز أهمية الهندسة في ترسيخ المبادئ الأساسية في تعليم الرياضيات، مقتصرين على الهندسة الإقليدية، من خلال إظهار المسار التاريخي والمنهجي لمبرهنة فيثاغورس على سبيل المثال لا الحصر، ذلك أنّ تعليم المفاهيم الهندسية والبرهان عليها يؤدي إلى تنمية المهارات الإنشائية والتحكم في الآلات والوسائل الهندسية، إضافة إلى توسيع ملكة التخيل واكتساب منهجية التفكير المنطقي الخالي من التناقض.

كما سنبرز أهمية دراسة تاريخ الرياضيات في إثراء المعارف الأولية حول الأسس التي بُنِيَتْ عليها المفاهيم الرياضياتية عبر تعاقب العصور، وبالتالي تزويدنا بفكرة حول مسار تطوّرها حتى وصولها إلى صبغتها المعاصرة، كما تزوّدنا بالأمثلة المختلفة التي تذلّل الصعوبات الممكنة في فهمها.

عَمِلنا أيضًا في هذا المقال على توضيح الصِّلة بين المفاهيم التي ذكرناها والمناهج التعليمية لمادة الرياضيات المتعلّقة بالهندسة على وجه التخصيص المقررة في المدرسة الجزائرية، موضحين الكيفية التي يمكن أن يستفاد منها كي تكون العملية التعليمية لهذه المادة أكثر نجاعة.

Summary

It is known today that all sciences, with their diverse topics and fields, need mathematics in their application fields. This situation leads us to think about the importance of transferring mathematics concepts to younger generations, and consequently teaching methods with pedagogical manner which ensures the accuracy that characterizes these concepts: theories, axioms and proofs; taking into account difficulties that we can meet in the transfer of these concepts and those encountered by students to understand and work to overcome.

The main objective of this paper is to highlight the importance of geometry in the consolidation of the basic principles of mathematics education, focusing on Euclidean geometry, by showing the historical and systematic path of Pythagoras theorem as example. Although, teaching geometry concepts and proving them leads to develop skills of construction and to control geometrical tools and instruments, and also to expand imagination and acquire logical thinking methodology without contradiction.

Furthermore, this study show the importance of mathematics history investigation in the enrichment of primary knowledge about the foundations upon which the mathematical concepts were built through the succession of centuries, and consequently provides an idea about the path of their evolution until their contemporary character, and also provides different examples that overcome eventual difficulties to understand.

In addition, this paper clarifies the link between the concepts mentioned previously and the mathematical educational methodologies specifically those corresponding to the geometry prescribed in Algerian schools, explaining the methodology that can be followed so that the mathematical educational process is more effective.

المقدّمة:

تعتبر الهندسة، التي تعني باليونانية (قياس الأرض)، فرعًا قديمًا من فروع الرياضيات، وهي تبحث في خواص الأشكال سواء كانت في الفضاء أو في المستوي. كما تهتم بالعلاقات بين كائناتها مثل النقاط والمستقيمات والمنحنيات والسطوح والأحجام، وتحدد الهندسة أيضًا قياسات الأطوال والمساحات والحجوم. فالهندسة حسب تعريفها المتداول هي علم الأشكال، لكن مثل هذا التعريف يمكن أن يؤدي بعيدًا ويجعل هذا العلم يضم مسائل ومفاهيم لا تعنيه مباشرة. ولذا يمكن أن نقول أنّ للهندسة هدفًا أساسيًا يتمثل في دراسة الأشكال بالمفهوم الواسع، حتى لو اختلفت الطرق وأوجه النظر المؤدية إلى ذلك. ولَعلَّه من المفيد الإشارة إلى أنّ الرياضيين حتى القرن التاسع عشر كانوا يُسمَّوْن في أغلب الأحيان "مهندسين". ولم يتوقف علماء الهندسة عند موضوع الأشكال بل راحوا يبحثون في مسائل معقدة غالبًا ما تكون وثيقة الصلة بفروعٍ معرفيةٍ أخرى، كعلم الفلك والفيزياء والكيمياء والعمران والطوبوغرافيا، الخ.

لقد احتلت الهندسة الإقليدية مكانة مرموقة منذ القِدَم، وقامت أساسًا كتمهيد للدراسات الفلسفية العالية، وللتدريب على التفكير المجرد الدقيق. لذا اكتظت دراساتها بالتعبيرات المجردة والاصطلاحات المتعددة، من تعاريف ومُسَلَّمَات وفروض وحقائق وبراهين وعمليات وقواعد في تنظيمٍ منطقيٍ دقيقٍ. كما تمثل الهندسة في ميدان التعليم أحد الفروع المهمة في العلوم الرياضية وأحد مكوناتها الأساسية، لها طبيعتها الخاصة التي تميزها عن باقي المواد الدراسية الأخرى، فهي ليست مجرد أعداد أو أشكال هندسية ورسومات فقط، بل هي طريقة للتفكير المنطقي الاستدلالي من حيث التخطيط وتفسير النتائج وتحليلها، لأنّها تزود التلاميذ بالمهارات الأساسية الضرورية للحياة العملية مثل مهارات الحس المكاني والاستكشاف والتعليل، حيث أنّ إتقان تدريس الهندسة يساعد بشكل جيد على تنمية وتطوير تفكير التلاميذ. وعلى الرغم من الإصلاحات المستمرة في الجزائر التي أجريت في السنوات الأخيرة لتطوير التعليم قبل الجامعي إلاَّ أنَّ الممارسات التعليمية السائدة في المدارس ما زالت على حالها لم تتغير، ومازالت

المشكلة في مدارسنا اليوم تتمثل في عدم إقبال التلاميذ على دراسة الهندسة الإقليدية خاصة، وضعف مستواهم وعدم فهمهم للرياضيات عامة.

- دور تاريخ الرياضيات في تعليم الهندسة:

إنَّ تاريخ الرياضيات مجال ثري يحقق المعايير والمستويات الواجب توفرها في تَعلُّم وتعليم الرياضيات المعاصرة، وهي الاتصال والربط، والشعور بأهمية الرياضيات وامتدادها من الماضي إلى الحاضر. ويتميز تاريخ الرياضيات بوفرة الأمثلة التاريخية التي تساعد على فهم الرياضيات عامة والهندسة خاصة وتنمية الحس التاريخي الذي يربط المعارف الرياضية ببعضها، وهو وسيلة فَعَّالة لمساعدة الأستاذ على إثارة التساؤلات حول تَطوُّر الأفكار الرياضية عبر العصور والحضارات الإنسانية. كما أنَّ تاريخ الرياضيات يُثري عمليتي التعليم والتعلُّم، حيث أنَّ احتواء المقررات الدراسية لبعض المعلومات التاريخية عن حياة وأعمال الرياضيين المبدعين، يضفي حيوية على هذه المقررات ويشجع المتعلمين على دراستها.

كما يُزَوِّد تاريخ الرياضيات الأساتذة بعدد وافر من الأمثلة التي تساعد على إثراء وتدعيم منهج الرياضيات، فضلاً عن أنَّ الأنشطة المرتكزة عليه تعتبر مُناسِبة لكل مستويات التلاميذ، مما يكسبهم خبرة التجريب والإبداع والاكتشاف، ويجعلهم قادرين على تَذَوُّق طبيعة الرياضيات ووضوح منطقها، والمثال على ذلك إنشاء الأشكال الهندسية وحل مسائلها.

إنّ للشكل الهندسي أهمية كبرى قديمًا وحديثًا، فقديمًا استعمله المصريون والبابليون في البناءات وحل مشاكل فيضانات الأنهار، وبرزت احتياجاتهم لها في حياتهم اليومية لتقسيم مساحات الأراضي وإقامة البنايات التي أشتهر بها المصريون، ثم أخَذَ الهندسة اليونانيون فبرعوا فيها، وكانت الأشكال من مضامين الهندسة عندهم، المتعلقة بخاصية الأشكال وصيغها، حيث تعتبر الفترة اليونانية في تاريخ الرياضيات فترة متميزة، عرفت خلالها الهندسة قفزة نوعية على عدّة مستويات.

فعلى مستوى الموضوع: مرت المعرفة الهندسية من معرفة وظيفية مرتبطة بسياق مَا ولحل مسائل محددة في الحياة العامة كإعادة تحديد الأراضي التي غمرتها مياه الفيضانات، أو في بناء المعابد والأهرامات، أو تحديد الأجرام السماوية والمواقيت، إلى معرفة رياضية مستقلة الموضوع وبمكونات مجردة ووظائف ثقافية وتربوية متعددة.

أمَّا على مستوى المنهجية: فقبل هذه الفترة كان تناول المسائل الرياضية وتوليد المعرفة الهندسية يتم من خلال منهجية استقرائية تعتمد على تعميم النتائج الملاحظة على بعض الحالات.

يرجع تاريخ الهندسة إلى آلاف السنين، إلى عهد البابليين وقدماء المصريين. فقد ظهرت الهندسة بوضوح حسب بعض المؤرخين لدى المصريين والبابليين (4000 ق م). كان المصريون يحتاجون إلى الهندسة لمعرفة قضايا عملية وثيقة الارتباط بحياتهم اليومية، مثل تحديد أبعاد ومساحات الحقول الزراعية وإقامة البنايات التي تتطلب

تدقيق قياسات الزوايا القائمة...الخ. ثم انتقلت هذه المعارف إلى اليونانيين. ويعتقد المؤرخون أنَّ الفضل في إدخال الهندسة المصرية إلى اليونان يعود إلى طاليس (600 ق م). والذي يعتبر رائدًا في المسائل الهندسية العملية مثل حساب ارتفاعات المباني بواسطة العَصَا والنسب، بالاستفادة من الظلال التي يحدثها ضوء الشمس.

تأسّست الإسكندرية عام 331 قبل الميلاد وصارت خلال وقت قصير مركز إشعاعٍ فكري في مختلف العلوم بما فيها الرياضيات. وقد عرفت المدرسة الرياضية في هذه المدينة ثلاثة علماء أساسيين وهم أوقليدس و أرخميدس (212 ق م) و أبلونيوس (200 ق م). ثم عرفت الهندسة اليونانية ازدهارًا كبيرًا وتفرعت إلى مدرستين هما:

مدرسة فيثاغورس (500 ق م): يعتبر فيثاغورس أوَّل من بنا الأسس الهندسية النظرية، فقد عُرِف بنظريته "في المثلث القائم الزاوية، مربع الوتر يساوي مجموع مربعي الضلعين الآخرين".

مدرسة أوقليدس (287 ق م): كانت أعمال هذه المدرسة قد تُوِّجَت بدراسة هندسية بالغة الأهمية عُرِفت بأصُول أوقليدس وظلت خلال 20 قرنًا منطلقًا لكل عملٍ هندسي. وهكذا ظهرت مُسَلَّمات وضعها أوقليدس في كتابه الشهير " كتاب الأُصُول" أَسَّسَت الهندسة الإقليدية، وهي الهندسة التي تُدَرَّس اليوم في كل مدارس العالم. وظل الاهتمام بهندسة أوقليدس على أَشدِّه خلال قرون عديدة إلى أنْ ظهرت الهندسات غير الإقليدية.

تضم أصول أوقليدس 15 كتابًا، منها 13 كتابًا من تأليف أوقليدس. تناولت هذه الكتب الثلاثة عشر(مقالات) الأشكال الهندسية، والمضلعات المحيطة بالدائرة والمحاطة بالدائرة، والنسب والتشابه، والهندسة الفضائية ونظرية الأعداد القابلة للقياس. تتضمن المقالة الأولى ثلاثة وعشرين تعريفًا وثمانٍ وأربعين مبرهنةً، تدرس خصائص الأشكال مستقيمة الأضلاع ونظرية التوازي وتحويل بعض المضلعات إلى مضلعات أخرى عن طريق استعمال المساحات؛ وتتكون المقالة الثانية من تعريفين وأربعة عشر مبرهنة، تدرس خصائص بعض العمليات الحسابية كالجمع والضرب وهذا باستخدام مساحة الأشكال الهندسية، وضمنيًا تعالج حلول معادلات الدرجة الثانية هندسيًا، كما كان لأشكال المقالة الثانية دورًا مهمًا في خدمة الجبر حيث أعطت تفسيرًا هندسيًا لعلاقات جبرية شهيرة اعتمد أوقليدس في إثباتها في هذا الكتاب على أُسُسٍ سليمةٍ اتَّسَمت بالعقل، أي الحجة والمنطق بواسطة الإنشاءات والأشكال الهندسية ومساحتها.

لقد برزت منذ الفترة اليونانية مجموعة من المسائل الرياضية المتمحورة حول الإنشاء الهندسي بالمسطرة والبركار(المدور)، كان أهمها على الإطلاق المسائل الثلاثة المشهورة: تربيع الدائرة، تضعيف المكعب، تقسيم ثلاثي للزاوية. والتي شَكَّلت محاولات حلها طوال قرون، المحرك الحقيقي لبروز عدة مفاهيم رياضية وتطويرها.

إنَّ متطلّبات العصر الذي نعيشه، يفرض علينا العمل على إعداد جيلٍ متمكنٍ من مهارات التفكير قادرٍ على التعلُّم الذاتي المستمر. كما أنَّ الاتجاهات والإصلاحات العالمية المتسارعة والمتكررة تمثل دافعًا قويًا لنظام

التعليم في بلادنا من أجل تطوير المناهج التي تُدَرَّس وتنويع طرق التدريس والوسائل المستخدمة مع اعتبار وتقدير قدرات التلاميذ وأساليب تفكيرهم وفقًا لمراحل النمو العقلية المختلفة.

-الهندسة الإقليدية وعلاقتها بالتركيب الرياضي والاكتشاف المُوَجَّه:

تعتبر الهندسة الإقليدية عامةً والإنشاءات الهندسية خاصة أحد المكونات الهامة في النشاط الرياضي التربوي، وشكلت الإنشاءات والأشكال عبر تاريخ الرياضيات، موضوع نقاشات ساخنة تباينت بخصوصها آراء الرياضيين والمهتمين بتدريسها على حدٍ سواء إلى حدود التناقض في عدة مناسبات.

يمتاز الأسلوب الأوقليدي بالاقتصاد والترتيب المنطقي، ولكن يجب أن يكون كل شيء معروفا من قبل فلا يمكن كتابة أي مفهوم دون المعرفة الكاملة لما سيتبعه، ومعنى هذا أن الاكتشاف يجب أن يسبق البرهان، ويقتضي ذلك استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تعليم الرياضيات، التي تجعل المتعلم ينشط ويفكر ويستوعب ويعتمد على نفسه ويحس بالاستقلال في وصوله إلى الهدف، ويُقبِل على مادة الدراسة بحيوية وايجابية. كما أنَّ وصوله إلى الصياغة اللفظية للنظرية الهندسية يترك لديه إحساسًا بالثقة وبالاعتماد على النفس وبقيمة الهندسة في حياته اليومية.

إنَّ طبيعة الهندسة تتطلَّب وبصورة مستمرة استخدام الأنشطة الإثرائية والاكتشاف المُوَجَّه للوصول إلى الصياغة اللفظية للنظرية الهندسية عن طريق مُقَوِّمَات التركيب الرياضي الذي يستخدم التعاريف والمُسَلَّمَات والنظريات السابقة والبيانات المعطاة، ثم تأتي بعد ذلك عملية البرهان الرياضي بأسلوب منطقي سليم، وتأتي في النهاية عملية الاكتشاف في التمارين والتطبيقات الهندسية. معنى ذلك أنه عن طريق إثارة الوعي لدى المتعلمين وإشراكهم في العملية التعليمية وإعطائهم التوجيه المناسب، وإتِّباع طريقة المناقشة والمشاركة، التي تعتمد على الأسئلة والأجوبة، يستطيع المتعلم أنْ يحقق أهداف الهندسة، فهو يُميِّز بين عناصر المسائل الهندسية ويحللها، ويدرك ويستخدم التعريفات والمُسَلَّمَات والمبرهنات التي تمثل محتوى منهج الهندسة الإقليدية، ويبني أفكارًا جديدة من المُقوِّمات السابقة، ويُطبِّق تلك المُقوِّمات في مواقف مختلفة تتمثل في حل التمرينات والمسائل الصعبة.

يمكن تحديد أهمية تدريس الهندسة الإقليدية كونها تساعد على: تجويد طريقة التفكير وربط الحقائق واستنباط النتائج واستيعاب أصول البرهان المنطقي في الحياة، كما تساعد في تدريب المتعلمين على استخدام التفكير القياسي والتفكير الاستدلالي ومعرفة طبيعة البرهان المنطقي واكتساب أساليب تفكير سليمة، مثل التفكير التأَمُّلي والتفكير العلائقي والتفكير الناقد، وتنمية فهم المتعلمين وإكسابهم المهارة في تطبيق الطريقة الاستدلالية في التفكير في المواقف الرياضية المختلفة، وإدراك التلاميذ للخواص الهندسية عن طريق الدراسة المقارِنة لموضوعات الهندسة في بعدين وثلاثة أبعاد. ومعنى ذلك أنَّ الغرض من تدريس الهندسة الإقليدية ليس تعريف المتعلمين بطرائق البرهنة للنظريات فقط، وإنما أن نعلمهم طبيعة ومكونات الهندسة الإقليدية بالانتقال التدريجي من المعالجة الحَدْسِية لمفاهيم الهندسة إلى المعالجة التجريبية، ونمدهم بنموذج للتفكير ينفعهم طوال حياتهم. ويتطلب هذا الانتقال توفير بَيْئة تعليمية تُقدَّم فيها

المفاهيم العلمية بشكل محسوس، وتُمَكّن المتعلم من ممارسة الخبرات وتطبيق المهارات، وتحقّق التفاعل الايجابي للمتعلم مع أقرانه من جهة ومع مُعلّمه من جهة أخرى.

-تجبير المبرهنات الهندسية:

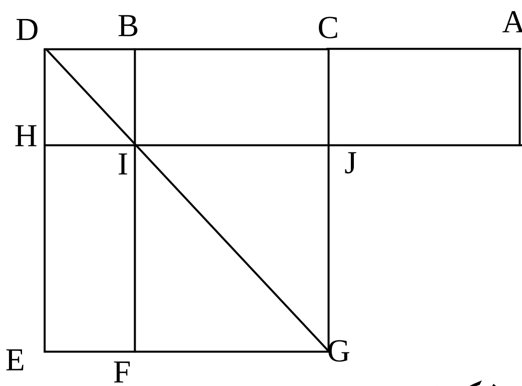
نشير إلى أنَّ المبرهنات المدروسة هنا، مأخوذة عن نص محقق لنسخة عربية، من "*كتاب* الأصول" هي "تجريد كتاب الأصول لأوقليدس" للنسوي (ت 1039)، عن المخطوطة رقم 4871 في مكتبة الظاهرية بسورية، (أحمد سليم سعيدان: 1991، ص:24).

لتوضيح مدى الأهمية التي أَوْلاها أوقليدس للشكل الهندسي سنعالج بعض المبرهنات المتضمنة في المقالة الثانية من "*كتاب الأصول*"، باستعمال الجبر والتي أثبتها أوقليدس بطريقة هندسية بواسطة الإنشاءات، (أحمد سليم سعيدان، 1991، ص.24). ويمكن استعمال شكل هذه المبرهنات لتبرير المتطابقات الشهيرة في دروس الحساب الحرفي لمرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، ونقتصر في هذه الفقرة على سبيل المثال لا الحصر على تجبير المبرهنتين السادسة السابعة من المقالة الثانية من "*كتاب الأصول* ".

المبرهنة السادسة: ((إذا قُسِم خط مستقيم بنصفين، وزيد في طوله خط أخر مستقيم، فإن السطح الذي يحيط به الخط كله مع الزيادة، والزيادة مع مربع نصف الخط الأول، مساوٍ لمربع نصف الخط مع الزيادة)).

مثال: إذا كانت C منتصف القطعة $[AB]$ و D نقطة على امتداد القطعة $[AB]$ فإن $AD.BD+AC^2=CD^2$.

البرهان: نقيم على القطعة $[CD]$ مربع، وعلى القطعة $[AC]$ مستطيل، كما في (الشكل -1) حيث $CJ=BD=BI=DH$.



الشكل - 1

نضع $AB=b$ ، $CD=a$ ، فيكون:

$$AD.BD + AC^2 = \left(a+\frac{b}{2}\right).\left(a-\frac{b}{2}\right)+\left(\frac{b}{2}\right)^2$$
$$= a^2 - \frac{b^2}{4} + \frac{b^2}{4}$$
$$= a^2$$
$$= CD^2$$

وبصفة عامة نحصل بالتعبير الحالي على: $(a+b)(a-b) = a^2 - b^2$

المبرهنة السابعة: ((كل خطٍ مستقيم يُقْسَم بقسمين، أيَّ قسمة كانت، فإنَّ مربع الخط كله مع مربع أحد القسمين، إذا جُمِعا مساوٍ لضعف السطح الذي يحيط به الخط كله وذلك القسم، مع مربع القسم الأخر إذا جُمِعا)).

مثاله: إذا كانت نقطة E من القطعة $[AB]$ فإن: $AB^2 + EB^2 = AE^2 + 2AB.EB$.

البرهان: نقيم سطح مربع $ABCD$ ، كما في (الشكل – 2).

الشكل - 2

نضع $AB = b$, $EB = a$ ، فيكون بالتعبير الحالي:

$$AB^2 + EB^2 = a^2 + b^2$$
$$= (AE + EB)^2 + EB^2$$
$$= [(a-b)+b]^2 + b^2$$
$$= (a-b)^2 + 2(a-b).b + 2b^2$$
$$= (a-b)^2 + 2a.b$$
$$= AE^2 + 2AB.EB$$

فحسب التعبير الحالي : $(a-b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$

نلاحظ أثناء معالجتنا للمبرهنتين السابقتين اعتماد أوقليدس على الشكل الهندسي في تبريرها ونلاحظ وجود التجانس الهندسي في التبريرات المُقدَّمة بين المساحة وخصائص الأشكال المُقدَّمة، وكلما زاد تركيب الشكل الهندسي تَطوَّر فهمه للبرهان الرياضي وتوسعت النتائج المتحصل عليها، فشكل المبرهنة السادسة مثلا يعتبر أبسط من شكل المبرهنة السابعة المقترحة، لذا كانت النتيجة بسيطة، وكلما زاد تركيب الأشكال الهندسية زادت النتائج من حيث

القيمة والأهمية من المبرهنة الأولى إلى باقي المبرهنات الأخرى في كتاب أوقليدس. فيمكننا القول إذن أن للشكل الهندسي أهمية كبرى في توسيع الاستدلالات والبراهين ومن ثم النتائج المتحصل عليها.

-التبريرات الهندسية لحلول المعادلات الجبرية من الدرجة الثانية:

بلغت الحضارة الإسلامية أوْج تطورها ما بين القرنين الثامن والرابع عشر الميلاديين، لذا كان لزامًا على المفكرين الرياضيين المسلمين في هذه المرحلة إيجاد وسائل تساعد على حل مشاكل الحياة اليومية. فكان ميلاد علم الجبر على يد محمد بن موسى الخوارزمي وكتابه "*الجبر والمقابلة*" الذي صَنَّف فيه معادلاته الستة المشهورة في الجبر وبعض مسائل تقسيم المثلثات، حيث اعتمد في حلها على الأشكال الهندسية كما قام بتبرير الحلول الجبرية لبعض المعادلات من الدرجة الثانية وتفسيرها هندسيًا اعتمادًا على الشكل الهندسي.

محمد بن موسى الخوارزمي: هو أبو جعفر محمد بن موسى الخوارزمي عاش في بغداد فترة الخليفة المأمون (813م-833م) (سعيدان أحمد سليم: 1997، ص.17).

يعتبر كتابه "*المختصر في حساب الجبر والمقابلة*" المتكون من جزأين، مرجعًا أساسيًا لعلم الجبر العربي، وهو من أهم الكتب التي وصلتنا. يتضمن جزءه الأول من خمسة فصول: يعرض الخوارزمي في الفصل الثاني منه أصناف المعادلات الستة والطرق المُتَّبَعة لحل كل معادلة بواسطة الأشكال الهندسية مطبقًا عليها مثالاً، كما يُقَدِّم في نفس الفصل البراهين الهندسية حول وجود الحلول الموجبة لبعض المعادلات باستعمال الإنشاءات والأشكال الهندسية من مربعات ومستطيلات. نلاحظ أنَّ الأشكال التي اعتمد عليها الخوارزمي تشبه كثيرا الأشكال التي أستعملها أوقليدس في جزءه الثاني(المقالة الثانية) من "*كتاب الأصول*" باستعماله للمربع الكبير(طريقة إكمال المربع) وهذا يوافق حاليا المميز Δ المستعمل في حل المعادلات الجبرية من الدرجة الثانية. وأصناف المعادلات الستة عند الخوارزمي هي:

$$x^2=bx+c \text{ ، } x^2+c=bx \text{ ، } x^2+bx=c \text{ ، } bx=c \text{ ، } ax^2=c \text{ ، } ax^2=bx$$

سأتناول في هذه الفقرة التبرير الهندسي مدعمًا بالأشكال الهندسية التي قَدَّمها الخوارزمي أثناء حلِّه للمعادلة الجبرية الرابعة كمثال، محاولةً لإظهار مدى أهمية الشكل الهندسي عند الخوارزمي وتطور حلول معادلاته بتركيب وتطوير الشكل الهندسي، حيث أن الشكل الهندسي للمعادلة الرابعة أقل تركيبًا من أشكال المعادلتين الخامسة والسادسة.

المعادلة الرابعة (أموال وجذور تعدل عدد، $x^2+bx=c$**):** ومثاله على ذلك $x^2+10x=39$.

"فمثل قولك مالٌ وعشرة أجذاره يعدل تسعة وثلاثين درهمًا. فبابه أن تُنَصِّف الأجذار وهي في هذه المسألة خمسة فتضربها في مثلها فتكون خمسة وعشرين فتزيدها على التسعة والثلاثين فتكون أربعة وستين فتأخذ جذرها وهو ثمانية فتنقص منه الأجذار وهو خمسة فيبقى ثلاثة وهو الجذر والمال الذي تريده تسعة".

وللخوارزمي تبريران هندسيان لحل المعادلة الجبرية الرابعة: نستعرض التبرير الهندسي الأول كمثال، مع الشكل المرافق له. "فأمَّا عِلَّة مال وعشرة أجذاره تعدل تسعة وثلاثين درهمًا فصورة ذلك سطح مربع مجهول الأضلاع وهو المال الذي تريد أنْ تعرفه وتعرف جذره، وهو سطح $\overline{AB}$ وكل ضلع من أضلاعه فهو جذره، وكل ضلع من أضلاعه إذا ضربته في عدد من الأعداد فما بلغت الأعداد فهي أعداد جذر، وكل جذر مثل جذر ذلك السطح. فلمَّا قيل إنَّ مع المال عشرة أجذاره أخذنا ربع العشرة وهو اثنان ونصف، وصَيَّرْنا كل ربع منها مع ضلع من أضلاع السطح، فصار مع السطح الأول الذي هو سطح $\overline{AB}$ أربعة سطوح متساوية الطول، كل سطح منها مثل جذر سطح $\overline{AB}$ وعرضه اثنان ونصف، وهي سطوح $\overline{H}$، $\overline{K}$، $\overline{T}$، $\overline{G}$ فحدث سطح متساوي الأضلاع مجهول أيضًا ناقص من زواياه الأربع في كل زاوية من النقصان اثنان ونصف في اثنين ونصف، فصار الذي يُحتاج إليه من الزيادة حتى يتربع السطح اثنان ونصف في مثله أربع مرات، ومبلغ ذلك جميعه خمسة وعشرين وقد عَلِمنا أنَّ السطح الأول الذي هو سطح المال والأربعة سطوح التي حوله وهي عشرة أجذاره وهي تسعة وثلاثون من العدد، فإذا زدنا عليها الخمسة والعشرين التي هي المربعات الأربع التي هي على زوايا سطح $\overline{AB}$ تم السطح الأعظم وهو سطح $\overline{DC}$ وقد علِمنا أنَّ ذلك كله أربعة وستون وأحد أضلاعه جذره وهو ثمانية، فإذا نقصنا من الثمانية مثل ربع العشرة مرتين من طرفي ضلع السطح الأعظم الذي هو سطح $\overline{DC}$ وهو خمسة بقي من ضلعه ثلاثة وهو جذر ذلك المال". إنَّ التبرير التي قدمه الخوارزمي كان يستند على الأشكال والإنشاءات الهندسية التي اعتمدها أوقليدس، تظهر أهميتها في هذه التبريرات المُقدَّمة، والملاحظ أيضًا أنَّ الخوارزمي كسر ذلك التجانس في الهندسة الذي تميزت به الرياضيات الإغريقية وتَوَصَّل إلى إيجاد العلاقة بين الجبر والهندسة، من خلال إيجاد طول الضلع المربع انطلاقًا من مساحته. ثم إن الأشكال التي اعتمدها الخوارزمي في التبرير الهندسي لحلول المعادلات المذكورة تشبه الأشكال التي استعملها أوقليدس في المقالة الثانية من كتابه *الأصول*.

-مبرهنة فيثاغورس عبر التاريخ:

اهتمت الحضارات القديمة بمسائل الإنشاء الهندسي، فقد استخدم الفراعنة لإنشاء الزاوية القائمة الثلاثية الفيثاغورية (3، 4، 5) التي تحقق $5^2 = 4^2 + 3^2$، على أساس أنها تمثل أطوال مثلث قائم الزاوية.

وقد عرفت الحضارات القديمة الأخرى من الهنود والبابليين والصينيين ثلاثيات فيثاغورية أخرى تحقق نفس خاصية الثلاثية السابقة؛ مما جعل المؤرخين يعتقدون بوجود علاقات بين هذه الحضارات. لكن لا يوجد دليل على أنهم تَوصَّلوا إلى تعميم لهذه الثلاثيات وخواصها. وهو ما يُعرف بمبرهنة فيثاغورس والتي تنص على ما يلي: "كل مثلث قائم الزاوية مربع وتر زاويته القائمة مساوٍ لمربعي ضلعيها". ظهر أَوَّل إثبات هندسي، حسب المعلومات المتوفرة، لهذه المبرهنة في المقالة الأولى من "***كتاب الأصول***" لأوقليدس والتي تمثل المبرهنة 47 في كل من ترجمتي هيث (Heath) وفيتراك (Vitrac). ثم توالت بعدها عدة إثباتات ووجدت تعميمات لهذه المبرهنة وامتدت إلى مثلث كيفي (مبرهنة فيثاغورس تقابل المبرهنة 46 في "***النقل المأموني***" كما ينقلها الحجاج، وتقابل المبرهنة 35 من

مبرهنات علي بن أحمد النسوي في المقالة الأولى من كتابه "***كتاب تجريد أوقليدس***"، (سعيدان أحمد سليم، 1991، ص. 31، 163، 195).

اعتقد المؤرخون إلى وقت قريب، أنَّ الرياضيات بدأت مع الحضارتين البابلية والمصرية دون ذكر للأمم الأخرى، لكن اكتشافات العلماء أثبتت وجود تشابه في الممارسات الرياضية عند شعوب العالم القديمة؛ وخَمَّنُوا أنها من أصل مشترك، أو أنَّ هناك على الأقل تبادل للمعارف بين هذه الشعوب. بُني هذا التخمين على عدة أبحاث، أهمها دراسة سولباسوتراس الهنود التي اهتمت في أغلبها بثلاثيات فيثاغورية استُخدِمت لإنشاء الزاوية القائمة، وُجدت نتائج هذه الأخيرة أيضًا في الجبر البابلي، الحساب المصري، هندسة اليونان، وفي كتاب "***علم الحساب في تسعة أجزاء***" الصيني، حيث أدت مبرهنة فيثاغورس التي تمثل تعميم لخواص الثلاثيات الفيثاغورية إلى مثلثات قائمة كيفية، دورًا محوريًا لمحاولات إعادة هيكلة علوم الرياضيات في العصور القديمة، (Fauvel, J. Gray, J. : 1987, p. 11.). انتقل بعدها الإرث الرياضي لهذه الحضارات إلى الحضارة العربية، التي بسطت هيمنتها من القرن(7 م) إلى القرن(13 م) على مساحة جغرافية هائلة، مَسَّت أو امتدت إلى تُخوم هذه الأمم وبموجبها أخذت الريادة في ميدان العلوم. لم تكن الرياضيات المستعملة في الحضارة العربية خلال الفترة الممتدة من النصف الثاني من القرن السابع ميلادي إلى نهاية القرن الثامن ميلادي، سوى عبارة عن معارف أو صَنْعة هندسية وحسابية تُتِيح حل المشاكل اليومية في هذه الدولة الناشئة. ولكن ابتداء من القرن (9 م) بدأت فترة الترجمة والتأليف، وكان على بعض الرياضيين العرب التفكير في المسائل النظرية التي صادفوها من خلال دراستهم لكتاب "***الأصول***" لأوقليدس.

ولقد أدت هذه الأبحاث الجديدة إلى تأليف كتب ورسائل حول مفهوم التوازي وأدوات البرهنة. هذا ما نستشفه من خلال محاولات علماء ورياضيين مسلمين إعطاء براهين مختلفة عن تلك التي أعطاها نظرائهم اليونانيين لمبرهناتهم، (Djebbar, A. : 2008, p. 31, 33, 47.)، من ذلك نذكر مُسَلَّمَة أوقليدس الخامسة ومبرهنة فيثاغورس التي تعتبر من أكثر المبرهنات إثباتا على مر التاريخ، ونصها: "كل مثلث قائم الزاوية مربع وتر زاويته القائمة مساوٍ لمربعي ضلعيها". والمبرهنة بهذه الصيغة موجودة عند الطوسي في كتابه "*تحرير أوقليدس*".

-مبرهنة فيثاغورس قديمًا: إنَّ الحاجة إلى إيجاد حلول مشاكل العامة كانت سببًا مباشرًا لوجود علوم عدة، من بين هذه المشاكل، عند الفراعنة مثلاً، إعادة تقسيم واستخراج مساحات الأراضي بعد فيضان النيل، وقد ذهب هيرودوت (500 ق م)، شيخ مؤرخي اليونان، بالقول إلى أن مصر هي المهد الذي ولدت فيه الهندسة، وعنها أخذ اليونان. (سعيدان أحمد سليم: 1991، ص. 5). حيث وَظَّفَ مَسَّاحو الأراضي المصريين الثلاثية (3، 4، 5) من الوحدة لإنشاء الزاوية القائمة، وعرِفوا أنها تمثل أطوال أضلاع مثلث قائم تحقق الخاصية $4^2 + 3^2 = 5^2$. (Fourrey, E. : 1987, p.164-165)، وكان المصريون على دراية بخواص هذه الثلاثية حوالي 2000 عام قبل الميلاد، وقد وصلت عندهم حد القداسة. فقد قال الفيلسوف اليوناني بلوتارك (100 م) في كتابه "Isis et Osiris" أنَّ هذا المثلث

شَبَّهه المصريون بـ: طبيعة العالم (Fourrey, E. : 1987, p.65-66). كما اكتشف المؤرخ كانتور وجود خواص هذه الثلاثية في جزء من ورقة بُردِي نُسبت إلى فترة العائلة الفرعونية من الأسرة 12، (2000 ق م) وُجدت في كاهون، أشارت إلى وجود أربع علاقات هي: $1^2+(3/4)^2=(1\ 1/4)^2\ ;\ 8^2+6^2=10^2\ ;\ 2^2+(1\ 1/2)^2=(2\ 1/2)^2\ ;\ 16^2+12^2=20^2$. (Smith, D. E. : 1958, p. 288). والثلاثية (3، 4، 5) يمكن اشتقاقها من العلاقات السابقة إمَّا بالقسمة أو بالضرب على عدد طبيعي، لكن لا يوجد ما يدل على أنَّ المصريين عرفوا تعميمًا لهذه النظرية (Heath, Th. L. : 1956, p. 352).وتوجد طريقة لإنشاء الزاوية القائمة في بُردية من مجموعة ريند بالمتحف البريطاني كتبها كاتب فرعوني اسمه أحمس (3000 ق م) تتحدث بالأساس على مسائل حسابية وهندسية منها ما كان مستخدمًا قبله بقرون، وقد استعملوا فيها طريقة حرفية تمثلت في تشكيل مثلث أطوال أضلاعه هي الثلاثية الفيثاغورية (3، 4، 5) باستخدام الحبال (Rouse Ball, W, W. : 1960, p. 39). فإذا كانت الهندسة قد ابتكرها المصريون، لحاجتهم إلى تسوية الأراضي، فإنّ الرياضيات كافة قد نمت في بلاد الرافدين، وعرفت اكتشافات كانت إلى عهد قريب تُنسب إلى اليونان وتَكَشَّف ذلك من خلال اللوحات المسمارية. كانت الرياضيات البابلية تطغى فيها الفكرة الجبرية على الفكرة الهندسية، وعلى مدى القرون الثلاثة عشرة الأخيرة قبل الميلاد صار البابليون يتفننون في ابتكار مسائل على هذه الشاكلة، وكلها حالات خاصة من الثلاثيات (3، 4، 5)، (5، 12، 13)، (8، 15، 17)، (20، 21، 29).(سعيدان أحمد سليم: 1991، ص. 6-7). عُرِفت ثلاثيات فيثاغورية في زمن حامورابي حوالي (3000 ق م). ففي اللوحة المسمارية بليمبتون 322 (Plimpton 322) (1900-1600 ق م) الموجودة في جامعة كولومبيا، وُجدت أرقامًا بدت لأول وهلة أرقامًا عشوائية، لكن فيما بعد تَبَيَّن أنها أرقام لثلاثيات فيثاغورية. تضمنت اللوحة ترتيبًا لها بنظام العد البابلي الستيني من الشكل $(a\ ,b\ ,c)$ حيث $a=2uv$ ، $b=u^2-v^2$ ، $c=u^2+v^2$. (Eves, H. : 1983, p. 29).

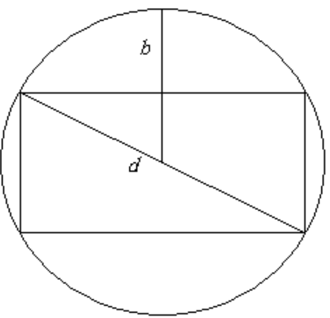
كانت نظرية فيثاغورس عند البابليين أكثر ظهورًا في عمل نيجيباور وترجمته للوحة مسمارية أُرخت حوالي (2600 ق م) والمطلوب فيها إيجاد طول وتر دائرة عُلم نصف قطرها وعمق قوس الوتر.

حيث كان حلها في الترجمة التالية: ليكن b عمق القوس و d القطر الذي بدايته أحد طرفي الوتر، نرسم المستطيل الذي قطره d، نُقسم المستطيل إلى مثلثين قائمين متقايسين وترهما قطر الدائرة d، يكون طولي ضلعي المثلث على التوالي d ، $d-2b$ إذن طول وتر القوس معطى بالشكل التالي:

$$c=\sqrt{d^2-(d-2b)^2}\ .$$

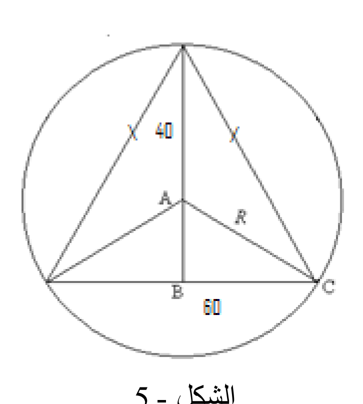
وقام الباحث ويندر (Weinder) في 1916 م بترجمة لوحة مسمارية (2000 ق م) فيها تقـريبين لطـول الـوتر في مثلث قائم، عُلمت أطوال أضلاع الزاوية القائمة فيه، (ليكن a, b أطوال أضلاع الزاوية القائمة في مثلث قـائم و c طول وتره: التقريب الأول كان تقريب خاطئ، لكن التقريب الثـاني مهمًـا وهـو $c = a + \frac{b^2}{2a}$). (Lowell, J. : 1940, p. 7-8)

يوضح ذلك (الشكل – 4)



الشكل - 4

ومن المسائل البابلية أيضا التي وُجدت في لوحة مسمارية قرب مدينـة سوسـة (Susa) في إيـران، البحـث عـن نصف قطر دائرة محيطة بمثلث متقايس الساقين ارتفاعه 40 وحدة وقاعدته 60 وحدة، كما يوضحه (الشكل-5).



الشكل - 5

باعتبار المثلث القائم ABC وتره نصف قطر الدائرة، اُشتُقت العبارة $R^2 = 30^2 + (40 - R)^2$. ويبدو واضـحًا استخدام نظرية فيثـاغورس، ثـم اسـتخدمت العلاقـة $1,20R = 30^2 + 40^2 = 41,4$ باسـتخدام المقلـوب في النظـام الستيني وُجدت النتيجة $R=0\ ;0,45 \times 41,40 = 31\ ;5$ ، (Katz, V. J. : , *p. 28*).

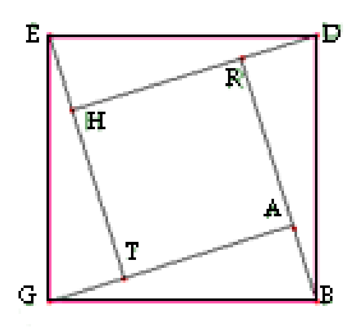
كانت نظريات الهنود تعطى على شكل أبيات شعرية قصيرة، ربما لتبسيط الفهم والحفظ. صحيح أن رياضـيات الهنود غنية لكنها كانت تطبيقية وليست تجريدية، كما أنها خالية من أي برهان. ومازالت لحـد الآن في المعابـد الهنديـة مجموعة من الآلات الهندسية والحبال، استخدموها للقياسات والبناء. (Fourrey, E. :1987 , p. 19-20).

كان الهنود مولعين بنظرية فيثاغورس، واستخدموها في نفس الفترة التي استخدمها نظرائهم من مصر واليونان القدماء. يؤدي هذا إلى التساؤل عن مدى التواصل من عدمه بين الحضارتين، لكن الاعتقاد المرجح أنه لم يكن هناك تأثير بينهما. توجد رياضيات الهنود في ما يعرف بالسولباسوتراس (Sulbasutras)، وهي كتب تضم قواعد للإنشاءات باستخدام الحبال، وقد كانت الإنشاءات بغرض بناء المذابح والمعابد لتقديم القرابين. كما اهتم الكَهَنَة الهنود بالثلاثية (3، 4، 5) لإنشاء الزاوية القائمة، فقد قام بودهايانا (200 م) في أحد دروسه لإنشاء عمود على خط، باستعمال الحبال وباستخدام الثلاثية (5، 12، 13) بشكل ضمني لمراحل هذا الإنشاء. (Lowell, J. : , p. 7-8).

كان إنشاء الزاوية القائمة والمربع من أهم قواعد السولباسوتراس. أُنشِئَت الزاوية القائمة بحبل طوله 90 ويمثل أطوال مثلث قائم الزاوية أطوال أضلاعه 15، 36، 39 ؛ وهذه الأطوال متناسبة مع 5، 12، 13 وليس مع الثلاثية الشهيرة (3، 4، 5). كانت النظرية الضمنية العامة "يُمَدُّ الحبل على طول قطر مستطيل ويشكل ما تبقى من الحبل ضلعي القائمة"، لكن لم تكن هناك إثباتات، فقط الملاحظة والتجربة، (Lowell, J. : , p. 13).

يُعتبر بهاسكارا الملقب بالعالِم من أهم علمائهم، وهو من ألّف كتاب "*سيدهانتا* سيروماني" الذي يعني "**ختام المنهج**"، وهو عبارة عن مقالة كبيرة تعالج علم الفلك؛ يتكون من جزأين: أحدهما سَمَّاه "*ليلافاتي*" ويعني الجميلة، وهو اسم ابنة بهاسكارا التي أُهدي إليها المُؤلف، يهتم الكتاب خاصة بالحساب، والآخر "*فيجا قانيتا*" أو حساب الجذور. تضمَّن الكتاب مسائل عدة عن المثلثات القائمة، مع بعض البراهين بشكل مستقل عن مسائل المساحات والحجوم، كما يوجد فيه إثبات لمبرهنة فيثاغورس حيث أثبت المبرهنة هندسيا وجبريا، (Fourrey, E. : 1987, p. 82-83).

هندسيا: أنشأ أربعة مثلثات تُقايس المثلث ABG كما في (الشكل– 6).



الشكل - 6

أوتار المثلثات الأربعة تشكل مربع GD. يشكل الضلعان المتبقيان من كل مثلث من المثلثات الأربعة مربع TR، الذي طول ضلعه AR، يعني $AG - AB$. حسب المؤلف فإن هذا كاف لإثبات هذه المبرهنة دون أن يشير إلى الخاصية $2(a+b)a+b^2=(a+b)^2+a^2$.

جبريا: لـيكن [AD] الإرتفـاع المتعلـق بالضـلع [BG] في المثلـث ABG القـائم في A، المثلثـات (ADG), (DAB), (ABG), متشابهة كما يُبين (الشكل – 7) .

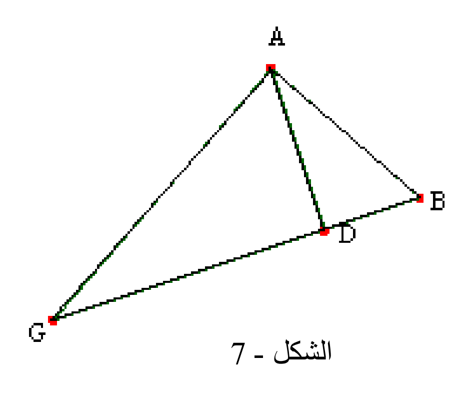
ومنه : $\frac{GD}{AG} = \frac{AG}{BG}$

و بالتالي $AG^2 = GD \cdot BG$

ومن جهة أخرى نجد $\frac{BD}{AB} = \frac{AB}{BG}$

وبالتالي : $AB^2 = BD \cdot BG$

بجمع المساواتين طرفا إلى طرف نجد: $\cdot BG$



الشكل - 7

لم يُكتشف البرهان الرياضي بين يوم وليلة بل استغرق قرونـا حتـى نضـج واسـتوى. كانـت بداياتـه في القـرن السـادس قبـل المـيلاد علـى يـدي فيثـاغورس (600 ق م) ومدرسـته. البرهـان الرياضـي الهندسـي الأول، حسـب المعلومات المتوفرة، لمبرهنة فيثاغورس كان على يـدي أوقليـدس (300 ق م)، (سـعيدان أحمـد سـليم: 1991، ص. 8).

رأينا سابقا اهتمام الحضارات القديمة بشكلٍ خاص بالثلاثيـة (3، 4، 5)، وكانـت تمثـل عنـد اليونـانيين رمـزًا مقدسًا. كما اهتم اليونـانيون أيضًـا بمـا يسـمى بالثلاثيـات الفيثاغوريـة علـى غـرار إيـرن الاسـكندري (100 ق م) وأوقليدس وديوفانطس.

فيثاغورس : هو فيثاغورس بن ميسارخس، من أهل سامينا، عاش في القرن السادس قبـل المـيلاد، وكـان مـن تلاميذه الفيلسوف سقراط. أخذ الهندسة من المصريين ثم رجع إلى بلاد اليونان، وأدخل علم الهندسـة وعلـم الطبيعـة وعلم الدين. له رسائل تُعرف بالذهبيات وسُمِّيت بذلك لأن جالينوس كان يكتبها من الـذهب إعظامًـا لهـا. لـه مـن الأعمال (*رسالة في السياسة العقلية، رسالة إلى متمرد صقلية، رسالة إلى سـيفانس في اسـتخراج المعـاني*). واسـتخرج بذكائه علم الألحان وتأليف النغم وأوقعها تحت النسب العددية، (صاعد الأندلسي : 1985، ص. 73-75).

بقيت نسبة هذه النظرية إلى فيثاغورس مَحطّ جدل قدماء اليونان أنفسهم، حيث رُويت أسـاطير أنَّ فيثـاغورس قَدَّم ثَوْرًا قربانًا من أجل هذه المبرهنة. وينسب بروكلوس الفضل إلى الفيثاغوريين في اكتشاف الأعـداد الجذريـة، هـذه الأخيرة لها علاقة بنظرية فيثاغورس، وهذا يؤدي إلى الإقرار أنَّ الفيثاغوريين ساهموا في نظرية الأعداد الصـمَّاء، الـتي يرجع الفضل في دراستها إلى أودوكسوس، لكن ليس بالمفهوم الذي قَدَّمه أوقليدس في كتاب "***الأصول***"

لا يوجد من يجادل في أنَّ الأعداد الجذرية اكتشفها الفيثاغوريون كنتيجة من المبرهنة [E:I-47] من كتاب أوقليدس، وهي ناتجة من اكتشاف العدد الذي يمثل وترًا في مثلث قائم، طولي ضلعي القائمة مساوٍ لـ 1، (Heath, Th. L. : , p. 351). رغم أنَّ بروكلوس أشار في كتابه إلى عدم إمكانية تطبيق مبرهنة فيثاغورس حسابيًا على مثلث متساوي الساقين، وهذا ما يؤدي إلى التساؤل عن كيفية اكتشاف الأعداد الجذرية وتاريخها، (Proclus de Lycie : , p. 363). أمّا عن المبرهنة في الفترة الممتدة بين فيثاغورس وأوقليدس، فيوجد أودام الرودسي (320 ق م) تلميذ آرسطو، الذي كتب في الإطار الخاص بالموسوعة المحررة في الإسكندرية، ومن أعماله كتاب "***تاريخ الهندسة***" والذي ضاع فكانت خسارة كبيرة، لأن أودام كانت بحوزته العديد من كتب الهندسيين الأوائل الذين ضاعت أعمالهم بعد ظهور كتاب أوقليدس. ذكر أودام منها جزءًا ذو دلالة هامة، احتفظ به سامبليسيوس (470 ق م)، يتعلق بتربيع الهلال الشهيرة من طرف أبقراط (430 ق م) الذي يستخدم مبرهنة فيثاغورس لإثباتها. من المرجح أن أودام هو الذي نسب شكلين خاصين لإيجاد الثلاثيات الفيثاغورية من الأعداد الطبيعية أحدهما منسوب إلى أفلاطون والآخر إلى فيثاغورس، وهما موجودان في كتاب بروكلوس الذي ربما قد اطلع على كتاب أودام، (Vitrac, B. : 1990, p. 39) كما يلاحظ وجود الثلاثية (3، 4، 5) أيضًا في كتاب الجمهورية لأفلاطون.

مبرهنة فيثاغورس هي المبرهنة 47 من المقالة الأولى من "*كتاب الأصول*" في ترجمتي هيث وفيتراك، وهي تقابل المبرهنة 46 في "***النقل المأموني***" كما ينقلها الحجاج، وتقابل المبرهنة 35 من مبرهنات علي بن أحمد النسوي في المقالة الأولى من كتابه "***كتاب تجريد أوقليدس***"، (سعيدان أحمد سليم : 1991، ص. 163).

المبرهنة 47 من المقالة الأولى من كتاب "*الأصول*" (Vitrac, B. : , p. 282-284 **)**. "كل مثلث قائم الزاوية فإن مربع وتر زاويته القائمة مساوٍ لمربعي ضلعيها".

الإثبات: ليكن المثلث ABC قائمًا في A، $[BG]$ وتر القائمة. لدينا $BG^2 = AB^2 + AG^2$. [الشكل – 8)

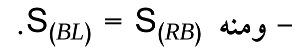
نرسم المربعات $(ATKG)$ ، $(BDEG)$ ، $(BHRA)$ خارج المثلث على أضلاعه،[E: I-46) . لدينا A ، R ، G على استقامة واحدة لأن $\frac{\pi}{2} \angle BAR = \angle BAG =$ ، كذلك B, A, T على استقامة واحدة. [E: I-14] كل خطين مستقيمين يتصلان عن جنبتي أي خط مستقيم بنقطة عليه، وكانت الزاويتان الحادثتان قائمتين، أو مساويتين لهما، فكل من الخطين على استقامة الآخر.).

نرسم من A المستقيم (AL) يوازي (BD). ، [E: I-14] إذن (AL) يقسم مربع $[BE]$ إلى سطحي $[BL]$ و$[LG]$. ويكون لدينا $\Delta(HGB) = \Delta(BAD)$.

لأن: $HB = BA$ ، $BG = BD$ ، $\angle ABD = \angle HBG$. [E: I-4] "كـل مثلـثين تسـاوى ضـلعان وزاوية بينهما من أحدهما بضلعين وزاوية بينهمـا مـن الأخـرى، كـل لـنظيره، فالضـلعين البـاقيين، والزوايـا الباقيـة المتناظرة، متساوية؛ والمثلث كالمثلث".

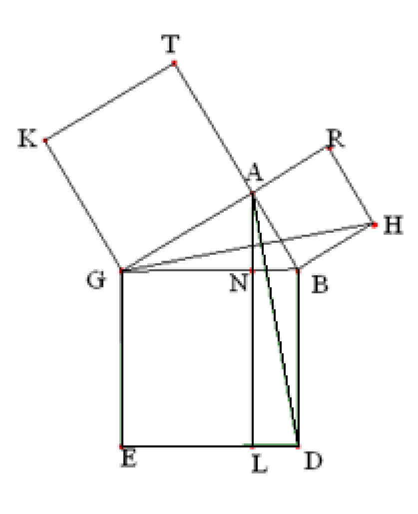
- لدينا: $S_{(HGB)} = \frac{1}{2} S_{(RB)}$ لأن: $[HB]$ قاعدة مشتركة بـين السـطحين $\Delta(HBG)$, $\Delta(RHB)$ الموجـودين بين متوازيين (RG) ; (HB) ، [E: I-37] "جميع المثلثات الكاينة على قاعدة واحدة، في جهة واحدة، بـين خطـين متوازيين بعينهما؛ متساوية".

- ولـدينا أيضـا $S_{(BL)}\frac{1}{2} = S_{(BAD)}$ لأن: $[BD]$ قاعـدة مشـتركة بـين السـطحين $\Delta(LBD)$, $\Delta(ADB)$ الموجودين بين متوازيين (BD); (AL)، [E: I-37]



- ومنه $S_{(RB)} = S_{(BL)}$.

- بنفس الطريقة نجد أن: $S_{(GL)} = S_{(TG)}$. ومنه $AB^2 + AG^2 =$



الشكل - 8

مبرهنة فيثاغورس بعد كتاب الأصول

بابوس الإسكندراني:

كانت الفترة التي عاش فيها المهندس بابوس عبارة عن تخمينات، فهي قبل نهاية القرن الثاني مـن المـيلاد، هـذا ما يستشف من بعض تعليقاته في أهم كتبه "***المجموعة الرياضية***" عـن بعـض أعمـال كلـود بطلميـوس (القـرن 2م) حيث قام بابوس بتعليقات على كتابه "***المجسطي***" ويعتقد أنه كان معاصرًا له. عاش بابوس على الأغلب كمعلـم في مدرسة الإسكندرية في آخر فترة من المرحلة اليونانية الرومانية، (Pappus d'Alexandrie : 1982, p. IX-X).

من أهم كتبه"***المجموعة الرياضية***"؛ يتكون في الأصل من ثمانية كتب: الأول مفقود، الثاني وصلت أجزاء منـه لكن أغلبه تالف، والستة الآخرين محفوظة، (Pappus d'Alexandrie: , p. XIII-XV). ويحتـوي علـى مجموعـة مـن

أعمال رياضية تحوي نظريات، ومبرهنات سابقيه، مع إعطاء تعميمات لبعض منها، أغلب هذه الكتب فُقِدت في العصر الحالي.

يوجد في مستهل المقالة الرابعة من "***المجموعة الرياضية***" التي تمهيدها مفقود، ما يشبه التعميم إلى المثلث الكيفي للمبرهنة 47 من المقالة الأولى للأصول، بحيث ينشأ على أضلاع المثلث متوازيات أضلاع؛ تحقق مجموع مساحتي متوازيي الأضلاع المُنشآن على ضلعين منه يساوي مساحة متوازي الأضلاع المُنشأ على وتر هذا المثلث. وهي ليست سوى تعميمًا للمبرهنة 47 من المقالة الأولى للأصول. (Pappus d'Alexandrie: ,. p. XIII-XV).

المبرهنة الأولى من المقالة الرابعة لـ "*المجموعة الرياضية*" لبابوس الإسكندراني "كل مثلث مستقيم الأضلاع؛ فإن مساحة متوازي الأضلاع، المضاف إلى وتر المثلث؛ يساوي مساحة متوازيي الأضلاع، المضافين إلى الضلعين المتبقيين "، (Pappus d'Alexandrie: ,. p. 131-132) .

بروكلوس الليسي:

يعتبر بروكلوس من أشهر الفلاسفة الأفلاطونيين (Néo Platonicien) المؤسسة من طرف أفلاطون (القرن 3م)، فورفيريوس (233م- 304م)، مارينوس (القرن 5م). ولد في بيزنطة وتوفي في أثينا 486 م. تلقى تعليمًا جيدًا، وكرس حياته لتعلم الفلسفة، درس الرياضيات متعلمًا مبادئها من دروس إيرن، ومن ثم عاد إلى أثينا وأكمل أعماله فيها. كتب بروكلوس عدة كتب أغلبها وصلت إلى العصر الحالي، بعضها وصل باللغة اليونانية وأخرى وصلت مترجمة إلى اللغة اللاتينية، معظمها في الفلسفة والشعر، وأخرى في العلوم. خاصة منها علم التنجيم والرياضيات، (Proclus de Lycie : , p. IX-X).

كتب في الرياضيات كتاب " ***شروح على المقالة الأولى للأصول لأوقليدس***"، ويحوي على عروض في دروس الهندسة المقدمة في مدرسة الفلاسفة للأفلاطونيين في أثينا، يعتبر هذا الكتاب مرجعًا هامًا في تاريخ الرياضيات اليونانية خاصة في فترة ما بعد أوقليدس،(Proclus de Lycie: ,. p. XV).

يستهل كتابه بنقد التعاريف والأوليات والمصادرات للمقالة الأولى من كتاب "***الأصول***" الجديد الذي قدمه كان عبارة عن إثباتات مستحدثة لبعض المبرهنات، أو إعطاء المبرهنات العكسية، أو إبراز حالات خاصة لم يعالجها أوقليدس.

من بين الشروحات ما تعلق بالمبرهنة 47 من المقالة الأولى للأصول، حيث يقول أنها منسوبة إلى فيثاغورس. ذكر أيضا طريقتين لإيجاد الثلاثية الفيثاغورية من الأعداد الطبيعية، إحداهما نسبها إلى فيثاغورس والأخرى نسبها إلى أفلاطون التي يبدو أنه اطلع عليها من أودام الرودسي. ويبدو أن بروكلوس لم يطّلع على كتاب "***الأرتماطيقى***" لـ ديوفانطس، الذي يعرض طريقة لإيجاد ثلاثيات فيثاغورية، متمثلة بالعددين a^2-b^2 ، $2ab$ وهما طولي الضلعين

اللذين يحصران الزاوية القائمة وطول الوتر a^2+b^2، تحدث بروكلوس عن نظرية فيثاغورس وعدم إمكانيـة تطبيقهـا في مثلث متقايس الساقين، (Proclus de Lycie :, p.362-364).

استُخْدِمت مبرهنة فيثاغورس عند اليونان من الناحية التطبيقية في البناءات الهندسية وفي مؤلفات علمـاء يونـان في أرصادهم الفلكية، فمثلا العمل الضخم الذي بناه بطلميوس في كتابـه الشـهير "***كتـاب بطليمـوس في التعـاليم***" يستند بشكل أساسي، إلى قضايا هندسية بسيطة جدًا إلى حد ما، والخاصة بهيئـات الكواكـب، تسـتخدم بشـكل دائـم مبرهنة فيثاغورس والوتر الذي يمثل ضلع الزاوية القائمة في مثلث قائم الزاوية، وذي وتر مساو لقطر دائـرة مرجعيـة، وهكذا يتم الحصول على قيم أضلاع وزوايا المثلثات المستوية (المسطحة) بعضـها مـن بعـض. ونجـد هـذا الأسـلوب الهندسي نفسه في الفصل العاشر من المقالة الأولى من كتاب "***المجسطي***"، (ديبارنو، م. ت.: 1997، ص. 627).

مبرهنة فيثاغورس في التقليد الرياضي العربي

أبو الوفاء البوزجاني (ت. 997م)

هو محمد بن محمد بن يحيى بن إسماعيل بن العباس، مولده ببوزجـان مـن بـلاد نيسـابور(و. 328هــ)، قـرأ على عمه وخاله ما كان من العدديات والحساب، وقرأ الهندسة على أبي يحيى الماوردي، انتقل إلى العـراق سـنة ثمـان وأربعين، وله من الكتب: "***كتاب ما يحتاج إليه العمال***"، "***تفسير كتاب الخوارزمي في الجـبر والمقابلـة***"، "***تفسـير كتاب ديوفنطس في الجبر*** "، "***كتاب معرفة الدائرة من الفلك***"، "***كتاب الكامل***"، (ابن النديم : **الفهرست**، المرجع السابق، ص. 343) وغيرها من الكتب.

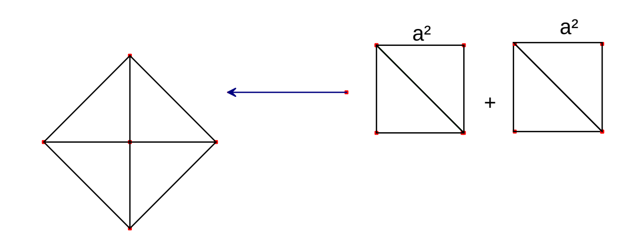
تتركز فكرة إثبات مبرهنة فيثاغورس على لعبة هندسية منسوبة إلى أرشميدس (القرن 3 ق م)، وما يؤكد نسـبة اللعبـة إلى أرشميدس نَصَّان لكاتبان لاتينيـان همـا مـاريوس فيكتورينـوس (400م) وأتيليـوس فورتوناسـيوس (600م). اللعبة عبارة عن المسألة التالية: ليكن مربع من عاج مقسم إلى 14 قطعـة مـن مضـلعات مختلفـة الأشـكال. المطلـوب إعادة تشكيل المربع باستخدام القطع الموجودة في مربع العاج، (Fourrey, E. :1987 , p. 110-111). أراد أبو الوفـاء البوزجاني وكحالة خاصة من هذه المسألة تشكيل مربـع باسـتخدام التقطيـع انطلاقًـا مـن مربعـات صـغيرة. وحُلَّـت المسألة خصيصًا من أجل المهندسين والحرفيين وذلك من أجل تغيير ممارساتهم لمهنتهم بطـرقهم غـير الدقيقـة بـأخرى مدروسة رياضيًا في كتابه "***كتاب فيما يحتاج إليه الصانع من أعمال الهندسة***"، يحتوي الكتاب على عـدد كـبير مـن إنشاءات تطبيقية هامة لمسح الأراضي، وأعمال الهندسة عند الحرفيين، (Youschkevitch, A. P. : , p. 108).

حل المسألة باستخدام خواص حسابية للعدد الطبيعي n، يفصل حالتان:

أ – الحالة التي يكون فيها العدد n مربعًا أو مجموع مربعين

أ. 1. **في حالة كون n من الشكل a^2**: أي يكون لدينا مربعات متقايسة عددها a^2 فإن المربع المطلوب تشكيله بهذه القطع طول ضلعه هو a. وبالعكس فإننا نستطيع تقطيع مربع مساحته a^2 إلى مربعات عددها a^2 وذلك بتقطيع أضلاع المربع إلى a جزء.

أ. 2. **في حالة تشكيل مربع من مربعات عددها $2a^2$**: في المرحلة الأولى نشكل مربعين كما مرّ سابقًا في (1) مساحة كل منهما a^2 ثم نقسم المربعان على مستوى قطريهما، نحصل على 4 مثلثات متقايسة الساقين وقائمة نلصقها على مستوى أضلاعها نحصل على مربع كما يبينه (الشكل-09).

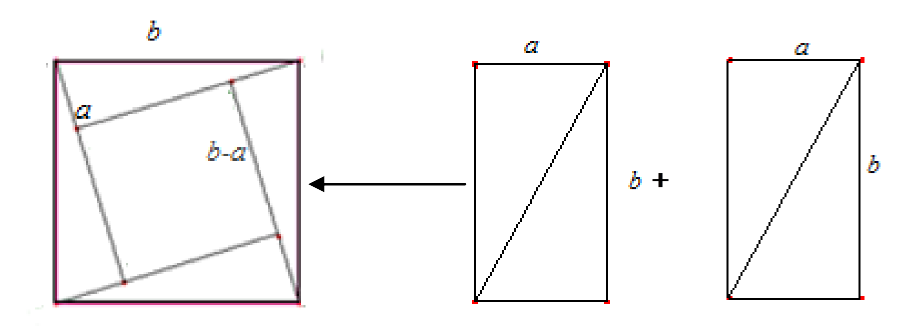


الشكل - 9

أما إذا كان لدينا المربع مساحته $2a^2$ ونريد تجزئته إلى مربعات متساوية عددها $2a^2$ نقوم بالعملية العكسية، (Fourrey, E. : 1987, p. 111-113).

أ.3. في حالة تشكيل المربع إنطلاقا من مربعات عددها من الشكل $a^2 + b^2$ (حيث $a < b$)

نشكل مستطيلين بعداهما a, b حيث a, b أعداد طبيعية، أي يوجد في كلا المستطيلين ab مربع صغير ثم نقسمهما على مستوى القطر إلى 4 مثلثات قائمة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، نضع مربع طول ضلعه $(b-a)$، ونحيطه بالمثلثات القائمة على مستوى أوتارها، يتشكل مربع يتكون من $(b-a)^2$ مربع، كما في (الشكل-10).



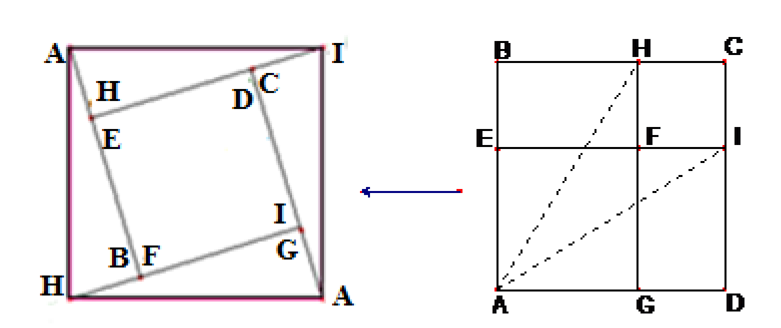
الشكل - 10

يتشكل المربع المطلوب انطلاقا من العلاقة: $a^2 + b^2 = 4\left(\frac{ab}{2}\right) + (b-a)^2$

ب- في الحالة الثانية إذا كان n ليس مربعًا ولا مجموع مربعين

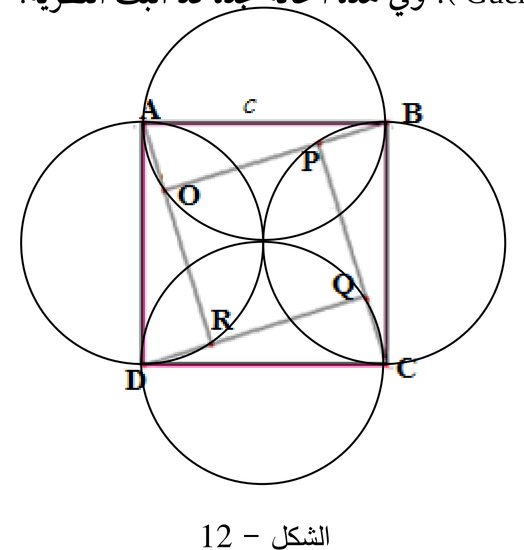
ب.1- نريد تشكيل مربع انطلاقًا من مربعين طولي ضلعيهما c ، d بحيث $c > d$

نفرض أن المربع $AEFG$ طول ضلعه d والمربع $ABCD$ طول ضلعه c بحيث يشتركان في رأس الزاوية القائمة والضلعان اللذان يحصرانها متطابقان كل لنظيره من المربعين، نمدد FH ، FI فنحصل على المربع $HFIC$ طول ضلعه $c-d$ والمستطيلان $BHGA$ ، $EIDA$. هذا بعد إلصاق المربع $EFGA$ والمستطيل $FIDG$ اللذان بعداهما c ، d ثم نقسم المستطيلان بحسب قطريهما، نشكل المربع الذي أضلاعه أقطار المستطيلات بحيث المربع $HFIC$ في الوسط (الشكل-11) . (Fourrey, E. : 1987, p. 111-113).



الشكل-11

ب.2- أما في الحالة العكسية وذلك بتقطيع مربع طول ضلعه ليس عددًا طبيعيًا إلى مربعين طول أحد ضلعيه معلوم : نرسم المربع $ABCD$ طول ضلعه c كما هو مبين في (الشكل-12)، نشكل أنصاف الدوائر ذات الأقطار c، نعين النقط O, P, Q, R بحيث المربع $OPQR$ طول ضلعه $b-a$. وحسب العلاقة $a^2+b^2=4\left(\frac{ab}{2}\right)+(b-a)^2$ نجد المطلوب، (Guergour, Y. : , p. 425). وفي هذه الحالة نجده قد أثبت النظرية.



الشكل - 12

المؤتمن بن هود (ت. 1085م)

هو أبو عمير بن أحمد بن هود، المعروف أيضا بالمؤتمن، ثالث ملوك مملكة بنو هود، التي حكمت بين 1039م و 1146م في إمارة سرقسطة. كان حكمه لفترة قصيرة دامت 4 سنوات. أعماله العلمية تظهر في كتابه "***الإستكمال***".

قدم في هذا الكتاب الإثبات الذي يعـادل مبرهنـة فيثـاغورس وهـي المبرهنـة 22، وإثباتهـا كالتـالي (Guergoure, Y.: 2006, p. 191-192)، (الشكل – 13):

ليكن المثلث ABG، زاويته القائمة A. إذن لدينا: $GB^2 = AB^2 + AG^2$.

– نرسم على $[AB]$ مربـع AD، وعلـى $[AG]$ مربـع AZ. إذن B, A, H (علـى التـوالي G, A, E) علـى استقامة.

– نمدد $[DE]$، $[ZH]$ إلى أن يلتقيا عند T من جهة E, H. كذلك نمدد $[DB]$، $[ZG]$ إلى أن يلتقيـا عنـد K من جهة G، B. نعين L على (TD)، وM على (TZ) بحيث: $DL = TM = BK$. نصل BL، LM، MG.

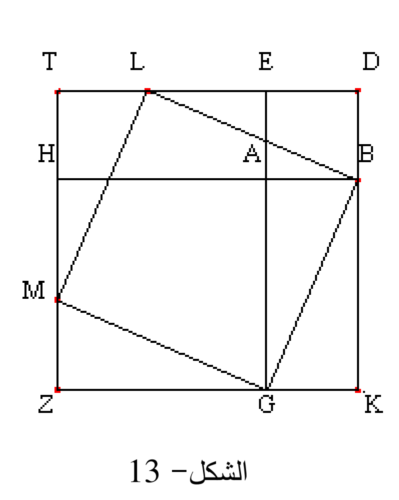
يكون إذن $(ZT) // (GE) // (KD)$ و $(ZK)// (BH) // (DT)$. و $KG = BA = ED$ و $HZ = GA = BK$.

ومنه $TZ = KD$ و $\angle BKG = \frac{\pi}{2}$، وبالتالي $S_{(KT)}$ مربع. إذن $KG = BD = LT = MZ$.

و $S_{(GL)}$ مربع مساوٍ لـ BG^2. و $S_{(AK)} = 2\Delta(BGK)$ و $S_{(AK)} + S_{(AT)} = 4\Delta(BGK)$.

و $4\Delta(BGK) = \Delta(BGK) + \Delta(BLD) + \Delta(MZG) + \Delta(LTM)$.

إذن لدينا $S_{(BM)} = S_{(DA)} + S_{(AZ)}$. إذن $GB^2 = AB^2 + AG^2$.



الشكل– 13

الخلاصة:

جاء تجديد برنامج الرياضيات لسنوات التعليم قبل الجامعي في إطار الحركية السريعة لتطور مجتمعنا في مختلف الميادين، حيث يسعى إلى الاستجابة لنداءات الأساتذة والأولياء المتعلقة بتخفيف كثافة البرنامج السابق، والاستجابة أيضا للضرورات التربوية والعلمية التي تُمَكِّن التلميذ من تكوين على نظرة أكثر إيجابية إزاء الرياضيات، على أساس أنها تستمد مواضيعها من الواقع الذي نعيشه زيادة عن مساهمتها في بناء الفكر، وأنها لغة مهيكلة بتسلسل منطقي يُعمل على تجريدها بقصد إعطائها قوة معالجة أكبر للمساهمة في مختلف النشاطات الإنسانية، وبالتالي يجعلها فضاءً يستجيب لفضوله العلمي و يُنَمِّيه فيه. كما يميزها باعتبارها تعالج مواضيع دائمة النمو والتطور والارتقاء، وأنها أداة تساهم بشكل فَعَّال في بناء الفكر باعتبارها نتاج لإبداعات العقل البشري الذي يَتَّسِم بالتفكير المنطقي و العقلاني، وأن تطورها جاء نتيجة لحل مشكلات من الواقع كما أن تَعلُّمها يتم في عمقه الاستراتيجي بحل المشكلات سواء أكانت مستقاة من الواقع أو من تصورات نظرية. ولا شك أن إدخال البعد التاريخي الابستمولوجي في تدريس الرياضيات يخدم هذه الجوانب مجتمعة بما يقدمه من نظرة متدرجة عن تطور المفاهيم الرياضياتية، والتعديلات التي طرأت عليها، والعراقيل التي اعترضتها، والكيفيات التي استُعملت لتجاوزها.

وقد تمت تجزئة هذا البرنامج إلى ثلاثة ميادين هي: الأنشطة العددية، تنظيم المعطيات، الأنشطة الهندسية. كما تم بناء هذا البرنامج وفق المقاربة بالكفاءات التي تعطي الأولوية لدور التلميذ في بناء المعرفة وتوظيفها أكثر من المعرفة ذاتها ولكن دون إهمال لها، ففي إطار هذه المقاربة لا يمكن إدراج موضوع ما دون وجود مبررات وجيهة لذلك.

إن هذه التعلّمات لا تنطلق في تقديم المعرفة بإعطاء التعريف أو عبر سلسلة من الأمثلة التي تمثلها، بل تنطلق من وضعية مشكل مرتبط بواقع التلميذ ليجد نفسه و هو يبحث فيه، يضع فرضيات و يقترح حلولاً ويبرر خطوات ويجرب خوارزميات ويناقش اقتراحات ويُخَمِّن نتائج ويصادق على هذه ويدحض تلك.

يَعتبر هذا البرنامج مسألة حل المشكلات من وسائله و أهدافه الرئيسة في تعليم و تعلُّم الرياضيات باعتبارها المسار الطبيعي للبحث والإبداع في المعرفة الإنسانية منذ الوجود الأول للإنسان، فالبحث في مشكلة تُعرض على التلميذ يدفعه إلى تجنيد مكتسباته الفعلية في وضعية استكشافية يَدمج فيها، إضافة إلى معارفه الرياضية التي تشتمل على المفاهيم والمهارات الحسابية المتعلقة بالقوانين الرياضية و الخوارزميات، قدراته العقلية و الوجدانية ليجسد بذلك كفاءة حل المشكلات والوصول إلى المعرفة بالمساهمة في بنائها. و من هنا يتبين لنا الربط المتكامل بين ثلاثة ركائز تؤسس لهذا البرنامج و هي المقاربة بالكفاءات و حل المشكلات و المقاربة البنائية.

نلاحظ اعتماد دروس الهندسة على الشكل الهندسي فالشكل الهندسي هو الذي يُسَهِّل فهم البرهان الرياضي وينمي مهارة الاستدلال والاستنتاج الرياضيين.

إنَّ الدقة التي يمكن اشتراطها من أساتذة الرياضيات تستدعي بناء قاعدة بديهية صلبة؛ إن الهندسة الكلاسيكية متبعة في ذلك أوقليدس تنطلق من المفاهيم الأولية المكونة من النقاط والمستقيمات والمستويات، ومن المعروف أن

ذلك يؤدي إلى جملة معقدة بمكان، مكونة من حوالي عشرين بديهية، إن هذه الحملة لا تجد تطبيقات جزئية كانت أو كلية في أي تخصص رياضي.

يُنتظر من تعلُّم الرياضيات أن تساهم في التكوين الفكري للتلميذ، إذ ينبغي لهذا التعليم بالخصوص، أن يُدَرَّب التلميذ على التفكير الاستنتاجي ويحثه على الدقة ويثير عنده التخيل ويطور ميزاته في العناية والتنظيم. كما تساهم في تدريب التلميذ على ممارسة منهجية علمية في معالجة حلول المشكلات، وذلك بالتنمية التدريجية لقدرات التجريب والاستدلال والتصور و التحليل النقدي. ويتم ذلك بالاعتناء بتعلم الإنشاء والتبرير والبرهنة التي تنص عليه توجيهات البرنامج المدرسي إذ تؤكد على جعل التلميذ يبني استدلالات وتخمينات.

هذا التعلُّم هو تدريجي لكن التمرن على البرهنة مثله مثل الاستدلال الاستنتاجي يجب أن يكون اهتمامًا ضمنيًا في كل لحظة من لحظات تعلُّم الرياضيات وليس نشاطًا خاصًا يمكن أن يترك عند التلميذ اثر سلبي عن صعوبته. كل ما في الأمر هو جعل التلميذ يدرك أهمية البرهنة، ولا يكتفي بالملاحظة البسيطة حتى وان كانت هذه الأخيرة ضرورية في وضع التخمين.

تُقترح الأنشطة التي من خلالها لا يمكن قبول أية فرضية ما لم تبرر بسلسلة من الحجج التي تاخذ شيئًا فشيئًا شكل البرهان مع إرفاق التخمين بالعبارات اللغوية التي تترجم الشك "يبدو أنَّ... "، "يظهر أنَّ... " فيكون التخمين إمَّا خطأً وفي هذه الحالة نستطيع تبرير ذلك بمثال مضاد وإمَّا صحيحًا و في هذه الحالة البرهنة تسمح بإثبات صحته. لوضع مقاطع استنتاجية حقيقية يقوم المعلم باختيارات تعليمية توافق تمارين مُعَدَّة مسبقًا.

في الحالة الأولى الوضعية تشترط وجود نقاش.

في الحالة الثانية يمكن أن يفكر التلميذ أن الاختلاف ناتج عن ارتياب في الإنشاءات.

تفرض التمارين التي تعطي نتائج مختلفة (متضادة).

حيث يفرض على التلاميذ نقاشًا بينهم لإقناع بعضهم البعض.

عكس ما جاء في الوضعية السابقة الرسم لا يتضمن التخمين.

النشاط الأولي للتلميذ هو تحليل الشيء انطلاقًا من تمثيلٍ له.

تشكل التمارين وضعيات كلاسيكية للاستدلال في التعليم المتوسط، حيث تجعل التلميذ يستعمل النظرية (لحساب أطوال) والنظرية العكسية(للبرهان إن كان مثلث قائمًا) والاستدلال بالخلف(للبرهان إن كان مثلث غير قائم).

لتجسيد خاصية فيثاغورث ولإعطاء معنى أكثر لها، يمكن الاستعانة بالمركبات، ولإثباتها نعتمد على المساحات كما يمكن استعمال برمجيات هندسية.

ولحساب الأطوال، نستعمل الحاسبة ونستثمر هذا العمل على القيم التقريبية والحصر.

يقوم الأستاذ برسم الشكل المقابل على ورق مقوى ثم قصه لعرضه على التلاميذ، ويفضل عمل عدة تطبيقات للنظرية حتى يصل التلميذ إليها بنفسه.

يظهر من خلال التبرير الهندسي الذي نقدمه للتلاميذ أنه يعتمد كليا على الشكل الهندسي الذي أستعمله أوقليدس لتبرير هذه المبرهنة، ويلاحظ أن التبرير الذي نقدمه للمتعلمين يعتمد على المساحات وربطها بأطوال أضلاع المثلث القائم، غير أن الإثبات الهندسي الذي قدمه أوقليدس يتبع خطوات منطقية أساسها الخواص الهندسية من تقايس زوايا وأضلاع المثلثات، استقامة النقط وتساوي المساحات، مستدلاً في هذه البراهين على نصوص المقالة الأولى والثانية من كتابه الأصول، الذي يُعد أساس الهندسة المستوية.

أقترح أن يعتمد نص البرهان الذي قدمه أوقليدس في تدريس هذه النظرية، لما يحتويه من الخواص الهندسية التي تعد من أساسيات الهندسة المستوية.

1 - "إذا خرج من نقطة في خط : خطان في جهتين مختلفتين، فكانت الزاويتان اللتان عن جنبتي الخط المخرج منه معادلتين لزاويتين قائمتين، فان الخطين المخرجين قد اتصلا على استقامة، وصارا خطا واحدا".

2 - "إذا تساوت زاويتين من مثلثين، وتساوت أضلاعها المحيطة بهما، كل ضلع ونظيره، تساوت قاعدتهما، و سائر زواياهما، كل زاوية مع نظيرتها، وتساوى المثلثان".

3 - "كل سطح متوازي الأضلاع، قاعدته قاعدة مثلث، وهما بين خطين متوازيين، فان السطح المتوازي الأضلاع ضعف المثلث".

قائمة المراجع

01- ابن الهيثم: *كتاب في حل شكوك كتاب أوقليدس في الأصول*، منشورات معهد تاريخ العلوم العربية والإسلامية، جامعة فرانكوفورت، 1985.

02- ابن النديم: *الفهرست*، اعتنى بها وعلّق عليها إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، 1997.

03- الكاشي، ج.غ. الدين: *مفتاح الحساب*، تحقيق وشرح أحمد سعيد الدمرداش ومحمد حمدي الحنفي الشيخ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، (لا يوجد التاريخ).

04- جاويش، خ.: *نظرية المتوازيات في الهندسة الإسلامية*، بيت الحكمة قرطاج، 1986.

05- ديبارنو، م. ت.: *علم المثلثات- من الهندسة إلى علم المثلثات*، موسوعة تاريخ العلوم العربية، الجزء الثاني، إعداد مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، 1997.

06- روزنفيلد، ب. أ.: *الهندسة*، موسوعة تاريخ العلوم العربية، الجزء الثاني، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997.

07- سعيدان أحمد سليم: *الأعداد والحساب*، موسوعة تاريخ العلوم العربية، الجزء الثاني، إعداد مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، .1997

08- سعيدان أحمد سليم: *هندسة أوقليدس بأيد عربية*، دار البشير، عمان، .1991

09- صاعد الأندلسي: *طبقات الأمم*، تحقيق حياة بوعلوان، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، .1985

10- يوسكوفيتش، ب. وروزنفيلد، ب. أ.: *نظرية الخطوط المتوازية في المصادر العربية ما بين القرنين الثالث والثامن للهجرة- التاسع والرابع عشر للميلاد*، موسوعة تاريخ العلوم العربية، الجزء الثاني، إعداد مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1997.

11- Djebbar, A. : *L'âge d'or des sciences arabes*, maison des arts, des Sciences et des Lettres, Paris, 2008.

12- Djebbar, A. : *Mathématiques et mathématiciens dans le Maghreb médiéval (9-15 s.)*, Thèse de Doctorat, Université de Nantes-Université de Paris-Sud 1990.

13- Djebbar, A. : *Une histoire de la science arabe*, Edition du Seuil, Paris, 2001.

14- D.S.B.: *Dictionary of scientific biography*, published under the auspices of the American council of learned, Scribner's sons- New York, volume 13, Hermann Staudinger- Giuseppe Veronese.

15- Eves, H. : *An Introduction to the History of Mathematics*, Fifth edition, The Saunders series, Philadelphia, 1983.

16- Fauvel, J. Gray, J. : *The History of Mathematics* « A Reader ». Macmillan Presse, London, 1987.

17- Fourrey, E. : *Curiosités géométriques*, Vuibert, Paris, 2001.

18- Gerdes, P. : *Une tradition géométrique en Afrique, les dessins sur le sable*, tome 2, exploration éducative et mathématique, L'Harmattan, Paris, 1995.

19- Guergour, Y.: *La géométrie euclidienne chez Al-Mu'taman Ibn Hūd (m.478/1085),* Thèse Doctorat en histoire des mathématiques, Université Badji Mokhtar, Annaba. 2006.

20- Guergour, Y.: *Le roi de Saragosse Al-Mu'taman Ibn Hūd (m.1085) et le théorème de Pythagore* : Ses sources et ses prolongements, LLULL, vol. 28, Facultad de Ciencias (Matematicas), Zaragoza (ESPANA), 415-434, 2005, p. 415-432.

21- Heath, Th. L.: *Euclid, The Thirteen Books of the Elements*. Vol 1. Cambridge : Cambridge University Press, 1925, New York, Dover, 1956.

22- Jourdain, M. : *Histoire littéraire, mémoire sur les instruments employés à l'observation de Méragh(I)*, Arabische instrumente in orientalistischen studien, Institut für Greschichte der arabisch-islamishen, universität Frankfurt, an mai, 1990.

23- Katz, V. J. : *A History of Mathematics an Introduction*, Harper Collins College Publishers, New York, 1993.

24- Krantz, S, G. : *An Episodic History of Mathematics*, (?), September 2006.

25- Lowell, J. : *A History of Geometrical Methods*, Dover publication, New York, 1940.

26- Lucas, N. H. B. et. al. : *The Hystorical Roots of Elementary Mathematics*, Dover publication, New York, 1988.
27- Pappus d'Alexandrie : *La collection mathématique*, Eeck. P. V, (traduction) tome premier, libraire scientifique et technique Albert Blanchard, Paris, 1982.
28- Proclus de Lycie : *Les commentaires sur le premier livre Des Eléments d'Euclide*, Traduction P. Ver Eecke , Desclée de Brower et çie, Bruges, 1948.
29- Rouse Ball, W. W. : *A Short Account of the History of Mathematics*, Dover publication, New York, 1960.
30- Sidoli, N. Kusuba, T. : *Naṣīr al-Dīn aṭ-Ṭūsī's revision of Theodosius's Spherics*, Suhayl, uneversitat de Barcelona, vol 8, 1576-9372, 2008, p. 9-46.
31- Smith, D. E. : *History of Mathematics*, vol 2, Dover Publication, INC, New York, 1958.
32- Vitrac, B. : *Euclide d'Alexandrie. Les Eléments*. Vol. I-IV, traduction françaises et commentées, Paris, PUF, Bibliothèques d'Histoire des Sciences, 1990-2001.

Population et développement durable en Algérie : la problématique des besoins en logements à court, moyen et long terme

Dr. HAMZA CHERIF Ali

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Université ABOU BAKR BELKAID

Tlemcen

Résumé

En Algérie, la question de logement a souffert de nombreuses contraintes. Il y'a eu d'abord l'explosion démographique produisant pendant des années un volume important de ménages. Par ailleurs les faibles capacités de l'appareil de réalisation de logements ont fait que l'écart entre l'offre et la demande a pris une ampleur considérable. Cette situation a creusé le déficit déjà important en matière de logements, le rendant difficilement rattrapable.

Sur la base d'un bilan fouillé de la situation du logement en Algérie de 1966 à nos jours, nous avons pu dégager quelques scénarios de l'évolution future de l'offre et la demande en matière de logement.

En considérant les hypothèses les plus optimistes concernant la demande comme, par exemple, maintenir les caractéristiques d'occupation des logements à leurs niveaux de 2008, hypothèse au demeurant difficilement tenable, il faudrait prévoir des performances exceptionnelles pour répondre aux besoins de la population: d'ici à 2040 il faudrait prévoir plus de cinq millions de logements soit une moyenne annuelle de l'ordre de 166 milles logements par an alors que depuis 1962 à nos jours il n'y a eu que 3.3 millions de logements livrés avec une moyenne annuelle de livraison 80 milles logements. Si de plus on ambitionne d'améliorer les conditions d'habitation de telle sorte que chaque ménage ait un logement, il faudra alors prévoir un doublement de la réalisation annuelle.

Summary

The issue of housing has faced numerous constraints in Algeria. At first, there was the population explosion which gave rise to large numbered families over the years. Moreover, the housing authority, with its low capability, was not able to provide for the increasing demand. The gap between supply and demand widened significantly beyond control.

In light of a study which began in 1966, and is still ongoing, of the housing situation in Algeria, we were able to identify some future housing supply and demand scenarios.

Considering the most optimistic hypothesis regarding future housing supply and demand, for example, maintaining the characteristics of occupants at their 2008 levels - an untenable - hypothesis, there would be necessary to plan an exceptional performance to meet the needs of the population. By 2040, more than five million homes should have been made available, an annual average of 166,000 units per year. Since, 1962, only 3.3 million units where provided, with an average annual availability of 80,000 units. If we aspire furthermore to improve the housing conditions so that every family would have their own house, there will be a need to double the annual rate at which new units are made available.

Introduction

Le logement constitue pour l'individu, la famille et la société un besoin essentiel au même titre que le besoin d'alimentation, d'éducation de santé ou de travail. Il constitue un indicateur précieux du niveau de développement d'une nation et de la qualité de la vie et du bien être.

De plus en plus d'études traitant de la question du logement sont menées, tant celle-ci constitue un défi majeur pour les pouvoirs publics et un besoin très mal satisfait pour une fraction importante de la population. La crise du logement, déjà problématique au début des années 1970, s'est considérablement aggravée durant les années 1990 où le déséquilibre entre l'offre et la demande a atteint son apogée.

En effet, l'arrivée des générations "baby boom" aux âges adules conjuguée à une conjoncture politico-économique et sécuritaire particulièrement défavorable ont produit un déficit estimé à quelques 2 millions de demandes insatisfaites. Si on pondère ce chiffre par la taille moyenne des ménages de 1998, soit 6.6, alors le nombre d'algériens non ou mal logés peut être évalué à 13 millions de personnes auquel il faut ajouter le contingent annuel des nouveaux demandeurs de logements chiffré à quelque 200 milles.

De nos jours la situation a enregistrée une amélioration palpable, le taux d'occupation par logement, par exemple, à baisser de 10 % par rapport à 1998, le même constat peut être dressé pour les autres indicateurs relatifs à l'offre et le demande en matière de logement. Toutefois, une analyse fouillée de la situation tempère cet optimisme.

Dans ce papier nous tenterons de dresser un diagnostic de la crise de logement en Algérie pour, ensuite, fonder quelques hypothèses sur la demande attendue tant pour répondre aux besoins futurs en logements que pour soulager la pression, déjà étouffante sur les logements existants. Au départ de cette analyse une mise au point s'impose : lors de la collecte des données relatives à la situation des ménages et de l'habitat nous avons relevé que les statistiques font très souvent défaut. A titre d'exemple, 4 ans après la réalisation du recensement de 2008, les données relatives aux caractéristiques des ménages algériens et les conditions d'utilisation du parc de logement ne sont toujours pas publiées. Les statistiques publiées se limitent à quelques caractéristiques très sommaires. Cette carence en statistiques a largement handicapée nos ambitions en matière d'analyse.

Le parc de logements en Algérie: situation passée et actuelle

Le patrimoine immobilier en Algérie est caractérisé par :

i. Une pénurie aigue sur le plan quantitatif ;

ii. Un degré de confort et de salubrité médiocres au plan qualitatif.

Trois facteurs sont, à notre sens, à l'origine de cette situation :

1. Une poussée démographique importante produisant une part importante de jeunes et par conséquent un potentiel énorme de constitution de familles et/ou de ménages;

2. Deux mouvements d'exode rural jamais égalé dans l'histoire récente de l'Algérie. Le premier remonte aux années 1970 tandis que le second est relatif aux années de braise qu'a connu le pays durant la période 1990-1998.

3. Enfin, un appareil de production incapable de répondre au déficit estimé à prés de 2 millions de logements et au contingent annuel des 350.000[1] de nouveaux demandeurs. Cet appareil s'est avéré aussi incapable de permettre le renouvellement de la part importante du patrimoine immobilier qui dépasse largement la durée de vie normale d'une habitation.

[1] Par référence à la moyenne annuelle du nombre de mariages enregistrée entre 2005 et 2010.

Pour caractériser le déclin des conditions d'habitat nous partirons de la situation de 1966 où un parc de près de deux millions de logements pour une population de 12 millions d'habitants, comme situation de base satisfaisante. En effet, au lendemain de l'indépendance la situation du logement était plus ou moins confortable. Le départ massif des européens, libérant quelques 300.000 logements, à amplement favorisé les conditions d'habitat de la population (HAMZA CHERIF, A., 2006, p 156). Mais depuis, la population algérienne s'est accrue de 12 à 17 millions dans la période séparant les deux premiers recensements puis à plus de 23 millions en 1987 pour atteindre 29.3 millions en 1998 et environ 35 millions au dernier recensement, celui de 2008. Donc maintenir une situation où on comptait 168 logements pour 1.000 habitants (Tableau 1) aurait exigé que le parc de logements atteigne 2.8, 3.8, 4.9 et 5.8 millions d'unités en 1977, 1987, 1998 et 2008 respectivement. Or qu'en fut-il réellement ?

L'exploitation des données relatives aux quatre recensements qui ont succédé à celui de 1966 indique que, par rapport à cette date, la situation s'est dégradée dans les proportions suivantes: 22% en 1977, 27% en 1987, 20% en 1998 et 10 % en 2008 (Tableau 1).

Tableau 1 : Déficit estimé de logement par rapport à la situation de 1966 (en milliers).

	1966	1977	1987	1998	2008
Parc de logements occupé (1)	1982	2290	2990	4081	5304
Population résidente	11826	16781	22820	29272	34800
Nombre de logements pour 1000 habitants	168	136	131	139	152
Nombre de logements souhaités par rapport à la situation de 1966 (2)	/	2819	3834	4918	5846
Déficit (%) (3)=2/1	/	23	28	21	10

Source : Annuaires statistiques de l'Algérie de diverses années

2 = 168 * Effectif de la population de l'année considérée

3 = (2)*100/ (1)

Bien que la méthode utilisée pour mesurer le déficit en logements soit relativement simpliste, néanmoins, nous pouvons considérer les chiffres auxquels nous avons aboutis comme un minimum qui devait être atteint en matière de logement disponibles. Ainsi, il aurait fallu la construction de 500 milles logements supplémentaire entre 1966 et 1977, plus de 800 milles unités pour les périodes 1977-1987 et 1987-1998 respectivement et enfin 500 milles unités devait être ajoutées au parc de logements recensé en 2008 pour simplement maintenir la situation de l'habitat au niveau de ce qu'elle était, au seul plan quantitatif, en 1966, et sans tenir compte du nécessaire renouvellement d'une part importante de l'ensemble des logements déjà existants. Notons à ce sujet qu'en 1998 prés de 30 % des logements occupés étaient construites avant 1962.

L'une des conséquences déplaisantes de l'écart grandissant entre l'offre et la demande en matière de logement est l'expansion de l'habitat précaire qui, malgré la baisse en proportion enregistrée depuis 1966, demeure toujours important (210 milles unité en 2008). Mais en dépit du fait qu'en chiffre absolu, le volume de ce type d'habitat qui ne présente aucun cadre de vie digne est resté quasiment constant durant la période considérée, tout porte à croire que le chiffre réel des habitats précaire est largement supérieur à celui présenté au tableau 2. De ce point de vue, si l'on se réfère à une étude relativement ancienne mais minutieusement menée (HAMIDOU., R. 1987) un

nombre très important des logements classés dans la rubrique "Autres" se distinguent à peine des habitats précaires par leur degré d'incommodité de d'hygiène.

Tableau 2 : Répartition du parc de logements selon le type de construction (en milliers).

	1966		1977		1987		1998		2008	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Total	1982	100	2291	100	2999	100	4081	100	5304	100
Dont										
Habitat précaire	204	10,3	213	9,3	192	6,4	237	5,8	210	4,0
Autres	/		214		1774		1370		6255	

Source: Recensements de la population et de l'habitat

/ Données non disponibles

Ce constat "alarmiste" viens ce joindre à une autre triste réalité mais qui, malheureusement, soutient notre remarque concernant le nombre réel des logements impropres à l'habitation, il s'agit notamment des commodités de base requises dans un logement tout à fait ordinaire.

Nous avons retenu trois critères qui nous semblent être essentiels pour juger de la qualité de l'habitat à savoir :

i. l'alimentation en eau potable ;

ii. le rattachement à un réseau électrique ou un groupe électrogène;

iii. l'évacuation des eaux usées.

Tableau 3 : Nombre de logements ne disposant pas des commodités de bases (2008)

		Commodités			
AEP/ Réseau + puits		Déchets : égout ou fausses		Réseau électrique ou groupe électrique	
Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1022648	20%	1206200	23%	262217	5%

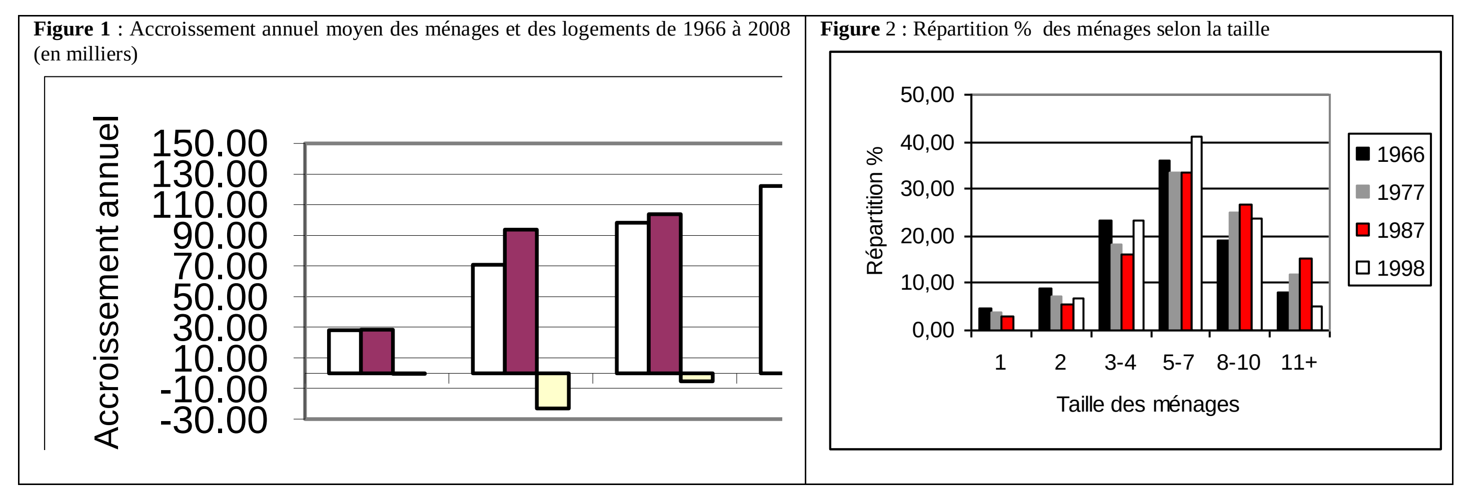
Source : (WWW.ONS.DZ).

Les statistiques du derniers recensement, celui de 2008, montrent qu'une part très importante du parc de logement ne dispose, encore pas, du minimum requis en matière de confort. Ainsi 23 % des logements habités, soit prés de 1.3 millions de logements ne disposent pas d'un moyen d'évacuation des eaux usées. La part des logements n'ayant pas un accès à l'eau potable est, elle aussi, éloquente: elle se chiffre à 20 %, soit un peu plus de 1 millions de logements. Ces chiffres incitent, sans aucun doute, à remettre en question le nombre réel des logements impropres à l'habitation.

Les faibles performances enregistrées par l'appareil de production des logements ont, vraisemblablement, handicapé le potentiel d'accroissement numérique des ménages. En effet, comme nous allons le voir plus loin[1], l'accroissement des ménages entre 1966 et 2008 s'élève à 126 milles unités par an au lieu des 90 milles unités enregistrées réellement. En parallèle, le parc de logement s'est accru à concurrence de 77 milles unités par an ce qui reste, bien évidement, très en deçà de la demande formulée par la population (Figure 1). Encore, faut il rappeler que, sans la

[1] Nous tenterons par la suite une standardisation statistique pour mesurer les déterminants de l'accroissement des ménages algériens de 1966 à 2008.

manne financière dont jouit le pays on n'aurait, certainement, pas remarquer cette performance puisque 40 % du parc de logements existant a été construite durant la période 1998-2008.



Source: Pour Figure 1 (Tableau 1 et 2)

Figure 2 (HAMZA CHERIF, A., 2006, p. 168)

Bien évidement l'écart enregistré entre l'accroissement des ménages et celui des logements ne peut en aucun cas être interprété comme représentant la totalité du déficit. À cet écart il faut, en effet, ajouter le nombre très important de familles contraintes à cohabiter au sein d'un même ménage ainsi que le nombre très important de jeunes forcé de prolonger leur célibat à cause de la rareté de logement. En 1998, par exemple, la part des logements occupés par des ménages de plus de 7 personnes était de 40 % soit prés de 2,2 millions de ménages. Cet entassement a largement contribué dans la baisse de la natalité de part l'effet qu'il a dû jouer dans le retard de l'âge au mariage obligeant les jeunes à rester plus longtemps au sein du foyer parental.

Le taux d'occupation par logement (TOL)

Cet indicateur, qui établit le rapport entre la population totale et le parc de logements, doit en principe correspondre à la taille moyenne des ménages puisque, dans une situation normale, chaque ménage doit avoir son propre logement et, donc, par analogie le TOL doit être égal à la taille moyenne des ménages. De ce point de vue, le déficit en matière de logement ou du moins le nombre de ménages mal logé peut très bien être estimé par la relation suivante :

(TOL- Taille moyenne des ménages)* Nombre de ménages

Remarquons tout d'abord que l'observation de l'évolution du TOL dans le temps révèle, là aussi, que la crise de logement a atteint des seuils vraiment critiques par le passé. Le nombre de personne par logements est passé de 6.1 en 1966 à 7.7 en 1987 puis à 7.2 en 1998 et enfin à 6.5 en 2008. De visu, il ressort que le TOL a observé une amélioration notable ces dernières années: une baisse de 0.7 point entre 1998 et 2008. Ceci peut laisser penser que les conditions d'habitat des ménages se sont améliorées par rapport aux années passées. Malheureusement ce n'est pas le cas. En se basant sur l'estimation du déficit en matière de logement donnée par le produit de l'écart entre le TOL et la taille moyenne des ménages qu'on multiplie par le nombre de ménages de l'année considérée on peut constater que le déficit en logement est toujours criant (Tableau 4). Il est passé de 589 milles unités en 1966 à prés de 3 millions unités en 2008. Ce chiffre n'a rien d'extraordinaire bien au contraire, sans aucun pessimisme exagéré, il est fort probable que le déficit en matière de logement est bien plus supérieur que ne laisse apparaitre la quantité évaluée au tableau 4 (Voir déficit 1).

Tableau 4 : Estimation du déficit en matière de logement en fonction du TOL et de la taille moyenne des ménages

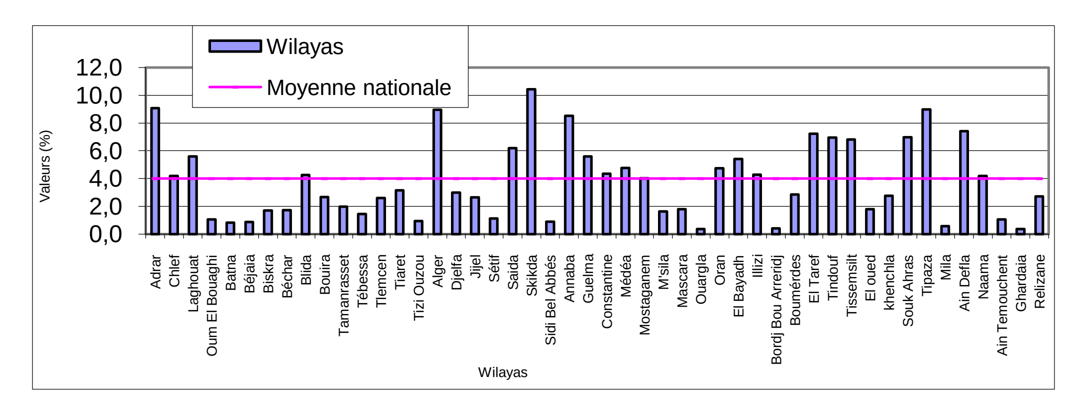
	1966	1977	1987	1998	2008
TOL tous les logements (1)	6,1	7,4	7,7	7,2	6,5
TOL sauf précaires (2)	6,8	8,2	8,2	7,6	6,9
Nombre de ménages en milliers (3)	2034	2347	3283	4426	5815
Taille moyenne des ménages (4)	5,81	6,67	6,79	6,61	5,98
Ecart (1-4)	0,289	0,732	0,908	0,586	0,516
Ecart (2-4)	0,989	1,532	1,408	0,986	0,916
Déficit en milliers (1)	589	1719	2981	2591	2999
Déficit en milliers (2)	2013	3596	4623	4362	5325

Source : Annuaires statistiques de l'Algérie

En effet, en retranchant l'effectif des constructions appelés, pudiquement, constructions particulières ou précaires du volume global du parc immobilier, le taux d'occupation par logement dévoile une situation bien plus grave. Ces demeures « indignent » ne doivent en aucun cas être considérées comme des logements. L'éradication totale de ce type de logis a été maintes fois promulguée par les autorités de tutelle. Malheureusement il semble que la pression de la demande due en grande partie à l'arrivé des générations "baby boom" à l'âge de la demande de ce besoin indispensable ainsi que le cumul de plusieurs années de déficit conjugués à une conjoncture, celle des années 1990, particulièrement défavorable n'ont pas été en faveur d'une telle politique. Ceci dit si l'on décide de ne pas considérer ce type de logement, qui abrite un bon nombre de ménages, le déficit en logements serait autrement plus grand, il dépasse de loin les deux millions de logements évoqués par les autorités (voir Tableau 4).

Il faut rappeler que, ce n'est là que des moyennes nationale cachant inévitablement une réalité beaucoup plus aigue vécue par beaucoup de régions. En effet, vu d'un angle spatial, nous pouvons constater que la part des habitats précaires, par exemple, dépasse de loin les 4 % enregistrée au niveau national: 21 wilayas au total observent une proportion supérieure à la moyenne nationale. L'exemple d'Alger, la capitale, d'Adrar ou de Skikda est édifiant à ce sujet (Voir Figure 3**).**

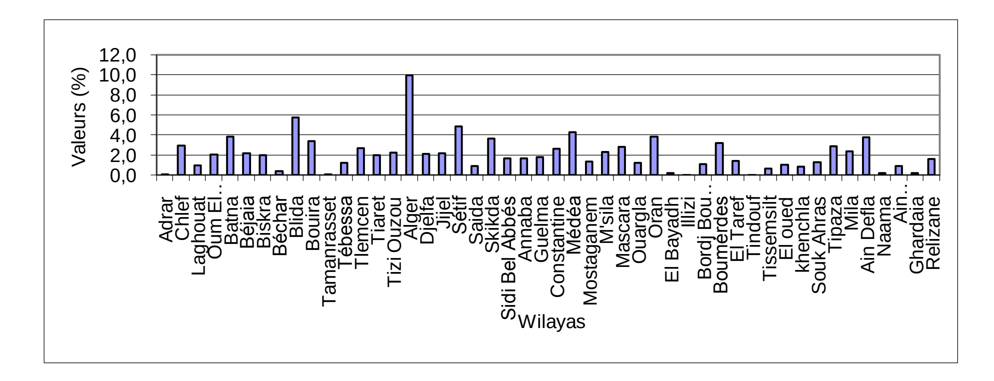
Figure 3: Part des habitats précaires par wilayas



Source: Tableau A 1 en Annexe.

Bien évidement, la part des habitats précaires par rapport aux logements occupés n'est pas le seul indicateur à mettre en valeur les écarts alarmants par rapport à la moyenne nationale. Le déficit en logements dégage, lui aussi, un constat des plus alarmants. Par rapport à un déficit total de 3.2 millions d'unités, 10 % est relative à la seule wilaya d'Alger soit plus de 300 milles unités. La part du déficit des autres grandes villes, à savoir Sétif, Oran, Skikda et bien d'autres régions, varie entre 4 et 6 % par rapport au total du déficit national (Voir Figure 4).

Figure 4: Répartition des wilayas par déficit (%) du logement par rapport à l'ensemble du déficit national.



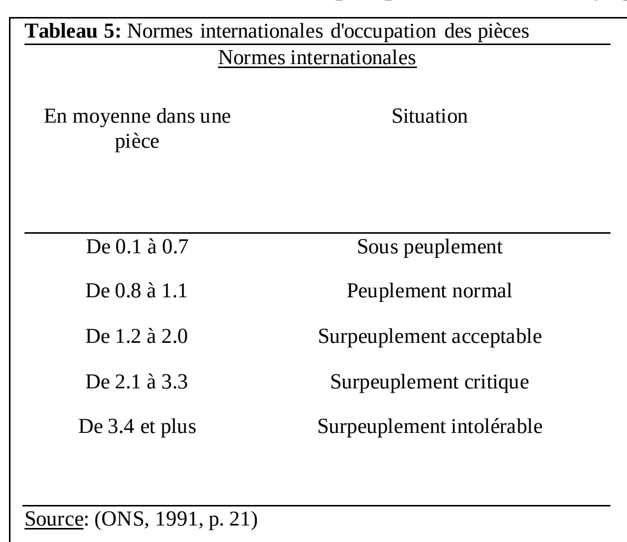
Source: Calculé à partir du tableau A1 en Annexe.

Le taux d'occupation par pièce

L’analyse menée sur la base du taux d'occupation par logement ne suffit certainement pas pour rendre compte de la situation qui prévaut dans le secteur de l’habitat. Les développements concernant le TOL ou le TOL corrigé ne peuvent revêtir une certaine base d'appréciation que si la taille du ménage correspond plus ou moins à la taille du logement.

Il est évident qu’un TOL de 8 ou même 10 personnes par logement peut correspondre une situation bien plus acceptable qu’un TOL de 4 ou 5 personnes par logement pour la simple raison qu’il se pourrait que ce dernier TOL concerne des logements qui comportent moins de pièces. D’où la nécessité d’affiner encore plus l’analyse en cherchant des indicateurs susceptibles de fournir davantage de renseignements sur la qualité d’un logement. Nous calculerons donc non pas le TOL mais le taux d’occupation par pièce (TOP) qui est également un indicateur qui rend compte de la densité d'occupation du logement.

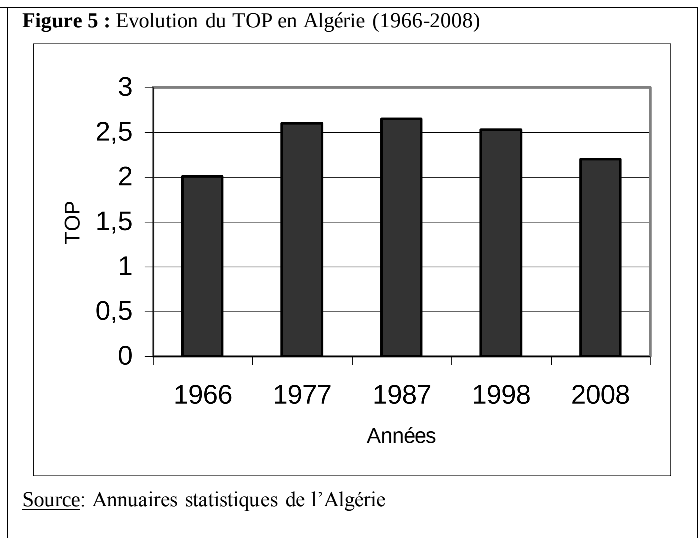
Le tableau 5 présente quelques normes établies par les Nations Unies en ce qui concerne l’occupation des pièces. Au lendemain de l’indépendance, et jusqu’en 1966, alors que le TOL était de moins de 6 personnes le TOP était de l’ordre de 2 personnes. Depuis lors, avec le retard accusé par la construction des logements par rapport à la croissance démographique, le TOP a dépassé, en 1987, les 2.65 habitants par pièce ; situation jugée critique par les spécialistes en la matière.


Tableau 5: Normes internationales d'occupation des pièces

Normes internationales	
En moyenne dans une pièce	Situation
De 0.1 à 0.7	Sous peuplement
De 0.8 à 1.1	Peuplement normal
De 1.2 à 2.0	Surpeuplement acceptable
De 2.1 à 3.3	Surpeuplement critique
De 3.4 et plus	Surpeuplement intolérable

Source: (ONS, 1991, p. 21)

Figure 5 : Evolution du TOP en Algérie (1966-2008)



Source: Annuaires statistiques de l’Algérie

L'évolution chronologique du TOP jusqu'en 2008 montre, elle aussi, un desserrement de la crise du logement: de nos jours nous avons en moyenne 2.2 personnes par pièces. Toutefois, nous sommes encore loin d'une situation acceptable. En se fiant aux normes internationales (Tableau 5) il nous faut 1.2 millions de logements supplémentaires pour seulement atteindre le minimum d'un surpeuplement acceptable (2 personnes par pièce). En revanche si l'on décide de rejoindre le cap d'un surpeuplement normale, c'est-à-dire entre 0.8 et 1.1 personne par pièce, il faut alors que le parc de logements dispose d'un minimum de 32 millions de pièces contre 15 millions recensée actuellement ce qui correspond à quelques 5 millions de logements !

Pour apprécier encore mieux la situation nous devons disposer, impérativement, de la répartition des logements par nombre de pièces et par taille des ménages qui les occupent. Malheureusement, là aussi nous devons déplorer l'inexistence de ce type de données. Pourtant, les questions posées aux ménages lors du dernier recensement permettent une production statistique riche et détaillée des conditions d'occupation des logements en Algérie. Toutefois, les statistiques relatives au recensement de 1987 permettent de dégager un tableau impressionnant des conditions de logement des ménages algériens. En effet la situation était bien grave puisque 60% des logements connaissaient un surpeuplement intolérable, 30% avait un surpeuplement acceptable et, seulement 10% des logements, étaient sous-peuplés ou peuplés normalement. S'agissant de la population, on relève que 74.2% vivait dans des conditions de surpeuplement critique ou intolérable soit près de 17 millions d'algériens. Le recensement de 1987 a relevé en outre que près de 2.6 millions d'algériens vivent dans une pièce avec 2 personnes et plus, dont 600.000 vivant chacune d'elle dans une pièce avec 9 personnes et plus (HAMZA CHERIF, A., 2006).

Nous ne pouvons pas nous prononcer sur l'état actuel des choses, hélas. Certes, au vu de la baisse du TOL et du TOP, la situation a, semble-t-il, connu une certaine amélioration. Malheureusement, beaucoup de ménages habitent encore dans des conditions déplorables. En effet, si on se réfère aux données du tableau 6, la répartition des logements par nombre de pièce est restée quasi-stable entre 1987 et 2008. Par ailleurs tous les autres indicateurs, à savoir la taille moyenne des ménages, le taux d'occupation par logement ou par pièce n'ont pas opéré des changements très significatifs.

Par ailleurs, la population, quant à elle, a considérablement augmenté: elle est passée de 23 à 34.8 millions.

Tableau 6: Répartition du parc de logements et des ménages qui les occupent selon la taille

Nombre de pièces par logement	1966	1977	1987	1998	2008
1 à 3	86.9	83.0	71.1	67.7	68,6
4 à 5	11.0	14.0	20.9	23.4	25,2
6 et +	2.1	3.0	7.9	8.9	6,2
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100,0
Logements occupés par des ménages de :					
1 à 6	61.8	49.2	43.4	50.96	/
7 à 10	29.9	35.4	37.9	40.49	/
11 personnes et plus	8.3	15.4	18.7	8.55	/
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	/

Source: HAMZA CHERIF, A., 2006, p. 166

Evaluation de la demande potentielle de logements à l'horizon 2040

Il est important de souligner, au départ, que la notion de demande potentielle renvoie aux besoins en logements compte tenu principalement du nombre de ménages, puisque chaque ménage est censé avoir son propre logement. La solvabilité des ménages qui dépend à la fois des prix des logements ainsi que les revenus des ménages n'est donc pas incluse dans l'évaluation de la demande potentielle de logements. Cette dernière se fera donc à partir des caractéristiques purement démographiques. Cependant, rappelons que les contraintes d'ordre économiques et financières exercent un poids important dans la constitution de nouveaux ménages. La disponibilité des logements, leurs prix et/ou leurs loyers, les revenus des ménages, l'intervention des pouvoirs publics par le biais du logement social, sont des facteurs qui conditionnent amplement la formation de nouveaux ménages. Malheureusement, opter pour un model qui inclus les facteurs sus cités, en plus des caractéristiques démographiques, dans l'évaluation des besoins futures en logement aurait exigé de nous une quantité de travail difficilement conciliable avec les ambitions de ce papier. Cependant, se baser sur les seules caractéristiques démographiques pour évaluer la demande potentielle en logement n'enlève en rien la crédibilité de ces évaluations. En effet, des études très poussées ont démontré que les caractéristiques démographiques expliquent à elles seuls 86 % de la variation du nombre de ménages dans le temps (INSEE, 1996).

Généralement, les modèles appliqués pour l'évaluation des besoins en logements prennent en compte les facteurs suivants:

1. l'accroissement de la population (besoins démographiques);
2. le surpeuplement des logements (besoins de la résorption du déficit);
3. le remplacement des logements vétustes ou précaires (besoins de renouvellement);
4. la constitution d'une réserve de logement censée assurée la fluidité du marché.

Les projections que nous mènerons comporteront deux éléments :

i. Les besoins de remplacement dus à la nécessité de démolition de l'habitat précaire et le renouvellement de l'habitat impropre à l'habitation ;

ii. Les besoins dus à la formation de nouveaux ménages.

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, il existe des différences fort importantes entre les différentes wilayas concernant l'offre et la demande en logement. Nous avons, en effet, vu qu'un bon nombre de wilayas connaissent des surpeuplements de logement intolérables, dépassant largement la moyenne nationale. La part des habitats précaires dans le parc immobilier connaît, elle aussi, une grande dispersion (Voir Figures 3 et 4).

Il serait donc incorrect de négliger cette hétérogénéité dans l'évaluation des besoins futurs. Comme il serait également incorrect de mener l'évaluation en se basant uniquement sur les moyennes nationales. Nous allons par conséquent mener les calculs pour chaque wilaya séparément, d'autant plus qu'il y'a lieu de ne pas oublier que les besoins futurs en logements seront conditionnés dans une large mesure par les niveaux de fécondité qui sont pour leur part, également forts différenciés selon les régions.

La méthode qui sera adoptée, pour évaluer les besoins en logements, repose sur les perspectives des ménages en considérant que chaque ménage constitue une unité de résidence; par conséquent le nombre de logements doit être identique au nombre de ménages. Mais avant de procéder à la projection des ménages, nous tenterons, tout d'abord, de donner une vue d'ensemble sur l'évolution des ménages, principale unité de la formulation des besoins en logements, de 1966 à nos jours.

Evolution du nombre et de la structure des ménages en Algérie (1966-2008)

En Algérie on définit le ménage, dit ordinaire, comme « un groupe de personnes vivant ensemble dans un même logement sous la responsabilité d'un chef de ménage préparant et prenant en général les principaux repas ensemble. Ces personnes sont généralement liées entre elles par le sang par le mariage ou par alliance. Une personne seule peut constituer un ménage ordinaire et ce dernier peut être constitué d'une ou plusieurs familles. Par ailleurs chaque ménage est dirigé par un seul chef de ménage. Ce dernier est défini comme étant la personne reconnue comme telle par les autres membres du ménage. Le nombre des chefs de ménage correspond, donc, au nombre de ménages.

Théoriquement, l'augmentation du volume des ménages et tributaire de deux facteurs. Le premier est la variation de l'effectif de la population âgée de 15 ans et plus, le deuxième facteur concerne l'éclatement des ménages composés de plusieurs familles et de la formation de nouveaux ménages suite, bien évidement, aux mariages. La mesure statistique que joue l'un ou l'autre facteur dans la variation numérique des ménages durant une période considérée est extrêmement importante. Elle peut nous donner une idée, assez précise, sur le rôle joué par la disponibilité des logements dans l'accroissement numérique des ménages, puisque la formation de nouveaux ménages est largement conditionnée par le marché du logement. Malheureusement les données disponibles ne se prêtent pas à une telle standardisation. Néanmoins, en isolant le facteur propre à l'accroissement de la population, nous pouvons aisément déduire la contribution des deux autres facteurs réunis, les mariages et l'éclatement des ménages composés, dans la variation du nombre de ménages dans le temps.

La variation du nombre de ménages due à l'accroissement de la population est obtenue par la relation suivante: $(P_{15+}^{t+n} - P_{15+}^{t0}) * Tx_{t0}$ (1)

où P_{15+}^{t+n} et P_{15+}^{t0} est la population âgée de 15 ans et plus en t+n et t0 respectivement;

Tx_{t0} est le nombre de ménages en t0 rapporté à la population, de la même date, âgée de 15 ans et plus.

Bien évidement, en divisons le résultat obtenu en (1), par l'accroissement absolu du nombre de ménages entre t_0 et t_{+n}, c'est-à-dire $(M_{t+n} - M_{t0})$ nous obtiendrons la contribution relative relevant de la variation de la population dans l'accroissement du nombre de ménage durant la même période.

Par ailleurs, la contribution due aux mariages et à l'éclatement des ménages composés sera obtenue en faisant varier, uniquement, le rapport des ménages à la population durant la période t_0, t_{+n}.

La formule mesurant ces deux derniers facteurs s'exprime comme suit:

$$P_{15+}^{t+n} * (Tx_{t+n} - Tx_{t0}) \quad (2)$$

Là aussi nous diviserons par l'excédent du nombre de ménages en t+n par rapport à t0, si on veut aboutir à la contribution relative des deux autres facteurs indépendamment de l'accroissement de la population, puisque, bien évidement, nous avons maintenu invariable l'effectif de la

population. Il va de soi que la somme des résultats obtenue par (1) et (2) doit impérativement être égale à l'accroissement des ménages durant la période considérée.

Les résultats auxquels nous avons aboutis sont présentés au tableau 7.

Tableau 7 : Décomposition des facteurs agissant dans l'accroissement des ménages en Algérie pour la période (1966-2008).

		1966	1977	1987	1998	2008
Population âgée de 15 ans et plus (en milliers) (1)		6113,76	8149,62	12352,00	18663,04	25136,04
Ménages (en milliers) (2)		2034,47	2346,52	3283,41	4425,52	5815,16
(1)/(2)		0,33	0,29	0,27	0,24	0,23
Effet isolé de chaque facteur dans la variation du nombre des ménages						
			1966/1977	1977/1987	1987/1998	1998/2008
Accroissement absolu dû aux variations de la population (effectif et structure par âge)			677,47	1209,99	1677,60	1534,93
Variation relative			217,10	129,15	146,89	110,46
Accroissement absolu dû aux facteurs socio économiques			-365,42	-273,10	-535,49	-145,29
Variation relative			-117,10	-29,15	-46,89	-10,46
Total absolu			312,05	936,89	1142,11	1389,64
Total relatif			100,00	100,00	100,00	100,00

Les chiffres présentés au tableau 7 sont, à juste titre, révélateurs du rôle prépondérant de la démographie pour toute la période considérée. Pour la période 1966-1977, par exemple, l'augmentation de la population explique à elle seule 217 % de la variation du nombre des ménages. Autrement dit, s'il n'y avait que l'augmentation de la population qui était à l'origine de l'augmentation du nombre des ménages, ceux-ci aurait observé une augmentation de 677 milles unité au lieu de 312 milles unité durant la période 1966-1977. Les facteurs socioéconomiques, tels que l'éclatement des ménages composés de plusieurs familles ou à la formation de nouveaux ménages suite aux mariages, ont joué, quant à eux, un effet diamétralement opposé: il est négatif. Autrement dit, la crise de logement à « empêché » la formation de 365 milles nouveaux ménages.

Rappelons tout de même que le modèle sociétal de l'Algérie post indépendance favorisé amplement la cohabitation de plusieurs familles au sein d'un même ménage. Ce qui explique, vraisemblablement, la prédominance, criante, de la variation de l'effectif la population dans l'explication de l'augmentation du nombre de ménages.

Vient ensuite la période 1977-1987 où l'on constate un relâchement, assez visible, de l'effet propre à l'accroissement de la population: il passe à 129 %. Par ailleurs, la contribution des deux autres facteurs, mariages et décomposition des ménages composés, a accusé une remontée considérable, -29 % contre -117 % durant la période 1966-1977. Ce revirement de la situation est le résultat des changements profonds qui ont marqué la société algérienne de l'époque. En effet, les ménages composés de plusieurs familles ont cédé leur place au type mono familial. Celui-ci est le résultat de l'urbanisation et l'expansion de l'activité salariale qui a amplement pris le devant face à l'activité familiale, paysanne ou autre, où plusieurs familles composés un seul ménage sous l'égide du patriarche de la famille. Bien entendu la disponibilité des logements, durant cette période, a considérablement favorisé la tendance de nucléarisation des ménages.

La période 1987-1998, quant à elle, s'est caractérisée par une conjoncture particulièrement défavorable aux plans socio économique et sécuritaire. La crise financière qu'avait connue le pays durant cette période s'est soldée par chômage atteignant des seuils record, un licenciement massif

des travailleurs, une paupérisation des ménages atteignant des proportions alarmantes et bien entendu un terrorisme ravageur. Par ailleurs la faillite des caisses de l'état ne permettait pas la construction des logements, dits sociaux, qui, en principe, sont destinées à une frange importante de la population. En somme, une situation ne favorisant guerre la formation de nouveaux ménages. Cette situation s'est traduite par une reprise importante de la part de la démographie dans l'explication de l'augmentation des ménages (147 %) au détriment, bien évidement, d'une baisse de l'effet dû aux mariages et à la défragmentation des ménages composés.

Vient en fin la période 1998-2008. La situation financière, particulièrement confortable, dont jouit le pays à ce jour combinée à une réelle volonté, de la part des autorités, de vouloir rattraper le retard accumulé, en matière de logements, durant les années "sinistres" ont considérablement favorisé la constitution de nouveaux ménages. En effet, la part explicative des facteurs, autres que l'accroissement de l'effectif de la population, ont accusé une remonté fulgurante: ils se chiffrent à -10 % conte -47 % durant la période 1988-1998.

La projection des ménages

Considéré à juste titre comme l'unité de base autour de laquelle doivent se formuler presque toutes les évaluations des besoins sociaux notamment le logement avec ses équipements d'accompagnements à savoir les écoles, les crèches, les centres de soins, l'éclairage, une bonne partie de l'alimentation et des loisirs qui sont consommés en commun par les membres du ménages. En conséquence il est naturel de faire reposer la prévision des besoins futurs en consommation sur les perspectives des ménages : elles jouent en particulier un rôle important dans le domaine du logement où il est nécessaire d'ouvrir des perspectives à terme relativement long, en raison même de la durée de vie des logements.

Diverses méthodes de projection des ménages ont été imaginées cependant leurs applications n'a pas connu un essor important pour deux raisons:

1. Elles nécessitent une base de données fiables et très détaillées à savoir le nombre de personnes par ménages en rapport avec le groupe d'âge et le sexe du chef de ménage ainsi que d'autres agrégats socio-économiques qui, souvent, font défaut dans les pays sous-développés;

2. Leurs fonctionnements reposent sur un corps d'hypothèses difficilement vérifiable dans la réalité.

La méthode la plus simple et dont les résultats sont assez satisfaisants est connue sous le nom de méthode de chef de ménage. Par ailleurs, la presque totalité des projections de ménages réalisés dans le monde font toujours appel à cette méthode. Bien qu'elle ne tienne pas compte directement des aspects dynamiques du cycle de vie familiale c'est à dire la formation, la dissolution et la contraction des ménages, elle présente des avantages méthodologiques certains. Partant des perspectives de population établies préalablement, elle peut refléter les répercussions que peuvent avoir les scénarios de fécondité et de mortalité sur l'effectif, la structure et la taille moyenne des ménages. En pratique la technique est appliquée en deux étapes :

1) On calcule les taux de chef de ménages (ou de familles) selon le sexe, l'âge et d'autres agrégats, si possible, puis on projette les taux selon des hypothèses préalablement construites (constance ou variation).

2) On calcule le nombre des ménages selon le sexe et éventuellement les caractéristiques citées plus haut en appliquant les taux à la population projetée.

Le taux de chef de ménage s'exprime par:

$$T_x(ijt) = \frac{H(ijt)}{P(ijt)}$$

où T désigne le taux de chef de ménage, H est le nombre de ménage et P est l'effectif de la population.

i j et t désignent, respectivement, l'âge, le sexe et l'année.

L'idéal serait que, outre les variables sus citées, les chefs de ménages soient classés selon l'état matrimonial. Dans ce cas le taux serait donné par l'expression suivante:

$$T_x(ijkt) = \frac{H(ijkt)}{P(ijkt)}$$

où k désigne l'état matrimonial. L'introduction de cette dernière variable dans le calcul des taux peut donner, du point de vue méthodologique, une projection plus plausible. Malheureusement les données que nous possédons ne nous permettent pas de procéder à un tel exercice.

En ce qui concerne la détermination future des taux, certains auteurs ont élaboré des modèles de régression multiples prenant comme variables indépendantes quelques caractéristiques socio-économico-démographiques supposées agir sur le niveau et la répartition des taux de chef de ménages (DUCHENE, J., 1994**.** Malheureusement nous ne pouvons appliquer un tel procédé qui nécessite une base de données riche et détaillée des caractéristiques des chefs des ménages. Nous supposerons donc une stabilité des taux de chefs de ménages durant toute la période de projection[1] appliquée aux deux trajectoires extrêmes de l'évolution de la population par wilayas (H1 et H2)[2].

Résultats des perspectives des ménages à l'horizon 2040

Notons tout d'abord qu'à l' opposer des autres perspectives dérivées à savoir les perspectives de la population scolaire ou encore les perspectives de la population active, celles concernant les ménage ne sont pas sensible aux hypothèses de fécondité. En effet, les générations qui deviendront chefs de ménages durant la période de projection sont déjà nées et, donc, le choix de l'une ou de l'autre hypothèse de fécondité ne constitue pas une grande source d'incertitude dans la détermination du nombre de ménages dans le futur. Dans notre cas, l'écart entre les deux trajectoires extrêmes de la fécondité (Hmin et Hmax) ne se manifeste qu'en 2040.

En tout état de cause, si les hypothèses avancées précédemment se vérifient le nombre de ménages serait multiplié par 2.2 entre 2008 et 2040. Ainsi nous passerons de 5.8 millions à prés de 13 millions de ménages en 2040, soit une augmentation absolue de 7 millions d'unités.

La progression du nombre de ménages resterait soutenue encore pendant deux décennies avec un taux d'accroissement annuel moyen de 3.5%, soit 241 milles ménages par an entre 2010 et 2020. Ce rythme passe ensuite à 255 milles ménages par an entre 2020 et 2030. Après cette date les ménages s'accroîtront au rythme de 200 milles ménages par an. Ce rythme soutenu s'explique bien évidemment par le fait que les générations qui deviendront chef de ménage durant les deux à trois prochaines décennies sont déjà nées.

---

[1] Etant donné que les statistiques relatives au dernier recensement, concernant les chefs de ménages par âge, ne sont pas publiées, nous nous sommes référés à celles du recensement de 1998.

[2] Sur la base d'hypothèses mieux adaptées aux nouvelles réalités démographiques de l'Algérie, particulièrement la reprise remarquable de la fécondité, nous avons mené les perspectives de la population algérienne par âge, sexe et wilaya selon trois trajectoires de la fécondité combinées avec une seule hypothèse de mortalité. Dans la première hypothèse de fécondité, Hmin, nous avons supposé une reprise de la baisse de la fécondité : l'ISF atteindra au niveau national la valeur de 2.1 enfants par femme en 2040. Dans la seconde hypothèse, Hmax, l'indice synthétique de fécondité ISF est supposé continuer sa hausse amorcée en 2005 pour atteindre 3 enfants par femme en 2040. Dans la troisième hypothèse, Hmoy, nous avons supposé un maintien invariable de la fécondité pour toute la période de projection, c'est-à-dire un ISF de 2.87.

Tableau 8 : Evolution des ménages de 1998 à 2040 (en milliers)

		Nombre de ménages	Accroissement absolu
1998		4426,0	
2008		5815,0	1389,0
2010		6780,2	965,2
2015		8051,9	1271,6
2020		9422,8	1371,0
2025		10787,4	1364,5
2030		12010,3	1222,9
2035		13090,1	1079,8
2040	Min	14166,1	1076,0
	Max	14172,1	1082,0

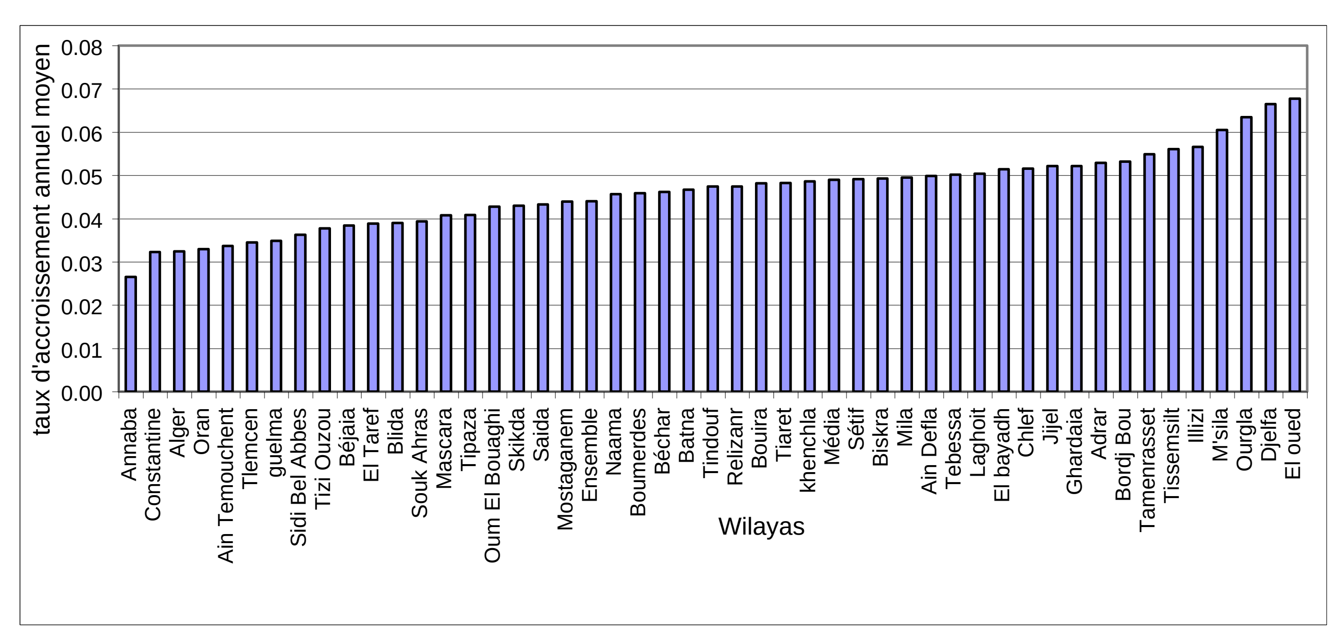
Source : Tableau A 2 en Annexe.

Afin de ne pas déborder du cadre assigné à ce papier nous n'analyserons pas les autres résultats, pertinents, qui découlent des perspectives des ménages à savoir la baisse de la taille des ménages, le vieillissement des chefs de ménages ainsi que leurs répercussions économiques et sociologiques. Le développement de ces points est très important dans l'élaboration d'une politique sociale qui ne manquerait pas de pertinence.

Il est évident que les évolutions présentées concernant les perspectives des ménages ne sont en réalité que des moyennes nationales. Les disparités sociologiques et démographiques qui caractérisent les différentes régions du pays conditionneront dans une large mesure le nombre, la structure et la taille des ménages.

Le facteur démographique à lui seul suffit pour donner des évolutions très différenciées tant au niveau des rythmes d'évolution que des profils par âge

Figure 6: Taux d'accroissement annuel moyen (2010-2040) de l'évolution des ménages par wilayas.



Source: Tableau A2 en Annexe.

Il est évident que les rythmes d'évolution des ménages conditionneront la demande et les besoins en logement. Le défi sera exorbitant pour certaine wilayas, a cet égard l'exemple de Djelfa est édifiant car, outre le fait que les ménages y augmenteront à un rythme très rapide impliquant ainsi une demande importante en logement, cette wilaya vie déjà une crise de logement étouffante: le taux d'occupation par logement est évalué à 8 personne par unité d'habitation. Cette triste réalité est partagée par beaucoup d'autres wilayas mais à des degrés divers.

Evaluation des besoins en logements: méthode du taux d'occupation par logement

Avant de procéder à l'évaluation les besoins en logements en fonction du nombre des ménages, présentons une technique intermédiaire qui permet de simuler le taux d'occupation par logement.

Nous avons vu précédemment que l'une des conséquences révélatrices, et très facilement mesurable, d'une absence d'équilibre entre l'offre et la demande de logement est l'aggravation du TOL. Cet indicateur, outre le fait qu'il mesure le degré d'entassement dans les logements, est très révélateur sur la perte de vitesse, dans la construction des logements par rapport à la demande. Ce taux, estimé à 6.5 personnes par logement au niveau national, résulte à la fois du retard accumulé durant les années 70 et 80, mais aussi de l'impossibilité de répondre au contingent annuel des nouveaux demandeurs (notamment les nouveaux couples). Notre évaluation des besoins de logements (par période quinquennale) de 2010 à 2040 s'obtient en appliquant le taux moyen d'occupation par logement, observé en 2008, à la population totale de l'année concernée au cours du processus de projection.

Le parc de logements qui est estimé à 5.3 millions d'unité en 2008 devrait, en principe, diminuer durant la période 2010-2040 sous l'effet du renouvellement (en retenant bien sur le principe du renouvellement), duquel nous avons déduit 1% par an au titre du renouvellement des logements vétustes et non conformes à l'habitation. Même si cette hypothèse, c'est à dire un renouvellement de 1 % par an, est très forte, elle demeure légitime si l'Algérie veut entreprendre une réelle action pour une politique efficace de l'habitat. Cette hypothèse sera maintenue dans l'approche faisant intervenir le nombre de ménages.

Concernant le taux d'occupation par logement nous avons opté pour la stabilité de celui-ci jusqu'à 2040. Cette hypothèse ne sera certainement pas vérifiée du fait des mutations sociales et démographiques que connaît l'Algérie depuis fort longtemps et dont les conséquences au niveau de la cellule familiale sont soit la nucléarisation soit l'éclatement des ménages constitués de deux ou plusieurs familles.

Nous avons avancé cette hypothèse irréaliste dans le seul but de mesurer l'effet de l'accroissement de la population sur le comportement des besoins en logement.

En définitif les besoins en logements seront estimés selon les relations suivantes :

1) $BTL_t = P_t./ TOL_t$;

2) $PNL_t = PL_{2008} – (PL_{2008}* 0.01)$

$= (PL_{2008} * 0.99^n)$

où P_t est la population en t, BTL_t est le besoins en logement à l'année t, TOL_t est le taux d'occupation par logement en t, PL_{2008} est le parc de logement existant en 2008, PNL_t est le parc net existant en t, n est le nombre d'années séparant 2008 et l'année de projection.

La différence entre le besoin BTL_t et le parc net de logement PNL équivaut aux besoins de logement à construire durant la période (2010-2040).

Le tableau 8 présente les résultats de cette démarche selon les deux hypothèses extrêmes de l'évolution de la population par wilaya (Hmin et Hmax).

Les chiffes qui y sont présentés montrent combien l'effort qui doit être déployé pour répondre aux besoins futurs sera énorme.

Tableau 9: Besoins de logements (en 10^3) selon un TOL constant de 6.5 habitants par logement

		Population	Parc net PNLt	Nombre requis de logements BTLt	Besoins dus au renouvellement	Besoins dus à l'accroissement de la population	Total des besoins
2008		34800	5300	5300	-	-	-
2010		35989	5195	5537	105	237	342
2015		39778	4940	6120	255	583	838
2020	Min	43055	4698	6624	242	504	746
	Max	43816	4698	6741	242	621	863
2025	Min	45964	4468	7071	230	448	678
	Max	47787	4468	7352	230	611	841
2030	Min	48521	4249	7465	219	393	612
	Max	51544	4249	7930	219	578	797
2035	Min	50913	4040	7833	208	368	576
	Max	55218	4040	8495	208	565	773
2040	Min	53219	3842	8188	198	355	553
	Max	59115	3842	9095	198	600	798
Total	Min				1458	2888	4345
	Max				1458	3795	5252

Tout d'abord le parc de logement devrait au moins atteindre 8.2 millions d'unités durant la période 2010-2040 suite à la seule croissance démographique. Dans le cas d'une stabilité de l'occupation par logement à son niveau observé en 2008, c'est à dire un TOL estimé à 6.5 personnes par logement, il faudrait prévoir la livraison de quelque 4.4 à 5.3 millions de logements durant la période 2010-2040.

L'hypothèse d'un TOL stable, c'est à dire de 6.5 jusqu'à 2040 n'est pas raisonnable en raison des changements attendus au niveau de la structure familiale. Comme nous l'avons déjà vu au niveau des perspectives des ménages, leur taille se réduira progressivement impliquant ainsi une demande de plus en plus importante de logements.

Même en maintenant les caractéristiques d'occupation des logements à leurs niveaux estimés en 2008, c'est à dire un TOL de 6.52 par logement, il faudrait prévoir des performances exceptionnelles pour répondre aux besoins de la population.

Les besoins les plus élevés se situent dans le court terme: il s'agit des périodes 2010-2020 et 2020-2030 où l'on note un besoin de 2.2 et 2.4 millions d'unités, respectivement. Ces chiffres peuvent être considérés comme un minimum qui devrait être atteint car l'hypothèse d'une stabilité du TOL jusqu'à 2040 est loin d'être défendable. Toutefois en comparant ces chiffres avec les capacités de livraisons de logements observées à ce jour il y'a des raisons d'être septique quant au desserrement de la pression sur l'offre de logement.

Projection des besoins en logements selon le nombre de ménages

La deuxième hypothèse qui consiste à faire correspondre à chaque ménage un logement est plus légitime. Elle répond au souhait des familles algériennes de loger dans des conditions plus

décentes. Cependant la demande chiffrée au niveau du tableau 9 peut être revue à la hausse si, au lieu de faire correspondre la demande de logements à un TOL extrapolé, on la fait correspondre au nombre de ménages attendus au cours des années futures. Nous avons vu que si les prochaines générations décident d'avoir le même comportement à l'égard de la famille que leurs aînés il se pourrait que le nombre de ménages atteigne d'ici à 2040 le chiffre de 14 millions d'unité.

Tableau 10: Besoins en construction des logements (en milliers) par référence au nombre de ménages

		Nombre de ménages	Parc net PNLt	Besoins dus à la formation des ménages	Besoins dus au renouvellement	Total des besoins
2008		5815	5300		-	-
2010		6780	5195	965	105	1070
2015		8052	4940	1272	255	1527
2020		9423	4698	1371	242	1613
2025		10787	4468	1365	230	1595
2030		12010	4249	1223	219	1442
2035		13090	4040	1080	209	1289
2040	Min	14166	3842	1076	198	1274
	Max	14172	3842	1082	198	1280
Total	Min					9809
	Max					9815

Source: Annexe 3 en Annexe.

Faire correspondre pour chaque ménage un logement, exige des performances jamais réalisées par le passé. Il faut construire prés de 10 millions de logement entre 2010 et 2040 pour disposer, en fin de période, d'un parc de logements de plus de 14 millions d'unités. La performance quinquennale de livraison de logements devra être comprise entre 1.6 et 1.2 millions de logements.

Les chiffres présentés au tableau 9 donnent une idée sur l'effort gigantesque à déployer pour répondre aux besoins futurs. On peut y voir que, même réduite à sa seule composante démographique, c'est à dire en ne prenant pas en compte les besoins dus au renouvellement du parc immobilier, la demande de logement sera extrêmement importante dans les années à venir. Pour répondre aux seuls besoins des nouveaux ménages il faut prévoir la construction de 8.3 millions de logements supplémentaires. Si l'on considère les logements qui devront être construits pour renouveler les habitats précaires et impropres à l'habitation le défi sera autrement plus grand.

Ces chiffres ne représentent que des moyennes car la réalité, vue sous l'angle régional, est très nuancée. En effet les grandes villes du pays telle que Alger, Sétif, Oran, Batna et Tizi-Ouzou devront déployer des efforts sans précédent pour répondre aux besoins de leurs populations (Tableau A4 en Annexe). Notons que sur les 10 millions de logements qui doivent être construits durant la période 2010-2040, 23%, c'est à dire 2.3 millions de logement doivent être livrés pour les cinq Wilayas suscitées. Si on ajoute les wilayas ayant des niveaux de fécondité relativement élevés, à savoir M'sila, Djelfa et Chlef, il faut envisager que ce sont quelque 32 % de l'ensemble des logements qui doivent être livrés pour la période 2010-2040. Le Tableau A4 en annexe détaille les besoins pour chacune des wilayas.

Conclusion

Aucun projet de développement n'est socialement rentable si celui-ci ne considère pas l'amélioration des conditions d'habitation pour la population au titre de ses priorités. En Algérie la question de logement a souffert de nombreuses contraintes. Il y'a eu d'abord l'explosion

démographique produisant pendant des années un volume important de ménages. Par ailleurs les faibles capacités de l'appareil de réalisation de logements ont fait que l'écart entre l'offre et la demande s'est creusé considérablement. Cette situation a amplifié le déficit déjà important en matière de logements le rendant difficilement rattrapable. En effet, en considérant les hypothèses les plus optimistes concernant la demande comme, par exemple, maintenir les caractéristiques d'occupation des logements à leurs niveaux de 2008, hypothèse au demeurant difficilement tenable, il faudrait prévoir des performances exceptionnelles pour répondre aux besoins de la population: d'ici à 2040 il faudrait prévoir plus de cinq millions de logements soit une moyenne annuelle de l'ordre de 142 milles logements par an alors que depuis 1962 à nos jours il n'y a eu que 3.3 millions de logements livrés avec une moyenne annuelle de livraison 110 milles logements.

Si de plus on ambitionne d'améliorer les conditions d'habitation de telle sorte que chaque ménage ait un logement, il faudra alors prévoir un doublement de la réalisation annuelle. Cette estimation est très réaliste et quelle que soit la manière dont sera organisée et apurée la question du logement, il faut se rendre compte que si la crise de l'habitat n'est pas totalement résolue dans les prochaines années le déficit ne fera que s'accentuer et il deviendra quasiment impossible d'enrayer le problème du logement ce qui entravera gravement et profondément tant le bien être social lui même que les autres secteurs de l'économie.

Références bibliographiques

- AIT, H, GALLOT, J, MEDIENNE, M et BOUZIANI, M., (2000), "Algérie : débats pour une issue", éd. PUBLISUD, Paris, 143 p.

- BENACHENHOUA., (1982), "Planification et développement en Algérie 1962- 1980", Alger, OPU,301 p.

- CENEAP, (1999), "Les effet du programme d'ajustement structurel sur les ménages", in : La revue du CENEAP, N°15, pp 3-185, Algérie.

- CENEAP., (1999), "Eléments de réflexions sur la politique de population en Algérie", in : la Revue du CENEAP, n°14, pp3-127, Algérie.

- CENEAP., (1999), "La Démographie algérienne face aux grands problèmes de société", in : la Revue du CENEAP, n°4, pp3-85, Algérie.

- Conseil National Economique et Social, (1996), "Avis sur la stratégie nationale de l'habitat pour la période 1996-2000", CNES, Algérie, 32 p.

- DJEBBARA S., (1983)," Société et développement en Algérie" , Revue Tiers Monde, n° spécial : Débat, pp. 115-136.

- ONS, "Données par wilaya", Collections Statistiques, Série Résultats, vol4, n° 46, 87p.

- FARGUES P., (1990), "Algérie, Maroc, Tunisie : vers la famille restreinte ? ", Population et sociétés, n° 248, juillet-août, 4p.

- HAMIDOU, R., (1987), " Le logement: un défi" ed. OPU, 409p.

- HAMZA CHERIF, A., (2006), "Population et besoins sociaux essentiels en Algérie à l'horizon 2038" (Thèse de Doctorat, Département de Démographie, Faculté des Sciences Sociales, Université d'Oran Es-Senia) 368 p.

- HOPKINS M, RODGERS G., et WERY R., (1976), " L'utilisation de Bachue pour évaluer des politiques démographiques et une stratégie des besoins essentiels", Revue internationale du Travail, vol 114, novembre-décembre, pp. 291-312.

- INSEE, (1996), "Les ménages et leurs logements au début des années 1990"in: Statistique n°288 pp.3-162.

- MACURA, M., et MACURA M., (1981), "Projection de population et modèles de développement", in : Nations Unies, Projections démographiques : problèmes et solutions, pp. 4-53. – New York, 316p. (Rapport du groupe d'études sur les projections démographiques, Budapest, Hongrie, 17-28 mars 1980).

- MAZOUZ, M., (1993), " Intégrer population et développement. L'expérience algérienne", in : Hubert GERARD et al., Intégrer population et développement, pp. 721-758. – Paris, Académia-CEPED-

- Nations Unies, (1974), Manuel VII "Méthodes de projection des ménages et des familles" New York, Etudes démographiques, N° 54, 110 p.

- Nations Unies, (1985)," Technique d'intégration des variables démographiques dans la planification du développement", Bulletin démographique des Notions Unies, n° 16, 1984, New York, pp. – 90-105.

- Office national de la statistique (ONS), Annuaires statistiques de l'Algérie, Alger.

- PNUD, (2001), "Rapport mondial sur le développement humain".

- SARI, D., (1990), "L'indispensable maîtrise de la croissance démographique en Algérie", in : Maghreb-Machrek, n° 129, pp23-46.

- www.ons.dz

Annexes

Tableau A1 : Répartition des wilayas selon quelques caractéristiques d'occupation des logements en 2008

	Population	Ménages	Logements	Habitats précaires	TOL	Taille moyenne des ménages	Part (%) des habitats précaires
Adrar	399714	68907	68521	6215	5,83	5,80	9,07
Chlef	1002088	154289	140590	5908	7,13	6,49	4,20
Laghouat	455602	67073	62690	3513	7,27	6,79	5,60
Oum El Bouaghi	621612	111594	100755	1060	6,17	5,57	1,05
Batna	1119791	188654	169539	1405	6,60	5,94	0,83
Béjaia	912577	156253	144858	1256	6,30	5,84	0,87
Biskra	721356	114666	105292	1797	6,85	6,29	1,71
Béchar	270061	42616	40745	703	6,63	6,34	1,73
Blida	1002937	178013	149767	6398	6,70	5,63	4,27
Bouira	695583	113171	97436	2603	7,14	6,15	2,67
Tamanrasset	176637	31020	30797	607	5,74	5,69	1,97
Tébessa	648703	109934	103614	1489	6,26	5,90	1,44
Tlemcen	949135	182096	166665	4348	5,69	5,21	2,61
Tiaret	846823	135121	125381	3966	6,75	6,27	3,16
Tizi Ouzou	1127607	197487	185497	1762	6,08	5,71	0,95
Alger	2988145	571250	514744	46097	5,81	5,23	8,96
Djelfa	1092184	144904	136234	4084	8,02	7,54	3,00
Jijel	636948	98566	88602	2340	7,19	6,46	2,64
Sétif	1489979	244820	221014	2472	6,74	6,09	1,12
Saida	330641	56024	51496	3193	6,42	5,90	6,20
Skikda	898680	152012	134095	13980	6,70	5,91	10,43
Sidi Bel Abbés	604744	109315	100222	909	6,03	5,53	0,91
Annaba	609499	124812	114681	9765	5,31	4,88	8,51
Guelma	482430	94123	83783	4698	5,76	5,13	5,61
Constantine	938475	175545	160642	6991	5,84	5,35	4,35
Médéa	819932	130798	111630	5322	7,35	6,27	4,77
Mostaganem	737118	119096	112451	4541	6,56	6,19	4,04
M'sila	990591	147728	137333	2247	7,21	6,71	1,64
Mascara	784073	138175	123728	2225	6,34	5,67	1,80
Ouargla	558558	85728	80090	287	6,97	6,52	0,36
Oran	1454078	277520	255350	12088	5,69	5,24	4,73
El Bayadh	228624	37241	36075	1954	6,34	6,14	5,42
Illizi	52333	9895	9895	422	5,29	5,29	4,26
Bordj Bou Arreridj	628475	101891	96338	390	6,52	6,17	0,40
Boumérdes	802083	142050	125450	3586	6,39	5,65	2,86
El Taref	408414	78224	70314	5091	5,81	5,22	7,24
Tindouf	49149	8541	9273	645	5,30	5,75	6,96
Tissemsilt	294476	44759	41631	2842	7,07	6,58	6,83
El oued	647548	92415	87914	1573	7,37	7,01	1,79
khenchla	386683	68372	63931	1774	6,05	5,66	2,77
Souk Ahras	438127	81838	74695	5213	5,87	5,35	6,98
Tipaza	591010	108979	94021	8437	6,29	5,42	8,97
Mila	766886	125724	114279	645	6,71	6,10	0,56
Ain Defla	766013	122243	105281	7818	7,28	6,27	7,43

Naama	192891	30936	30088	1262	6,41	6,24	4,19
Ain Temouchent	371239	70011	65012	689	5,71	5,30	1,06
Ghardaia	363598	55686	54714	202	6,65	6,53	0,37
Relizane	726180	115044	107227	2922	6,77	6,31	2,73
Nationale	34080030	5815159	5304380	209734	6,42	5,86	3,95

Source : www.ons.dz

Tableau A2 : Evolution du nombre de ménages par wilayas (2008-2040)

	2008	2010	2015	2020	2025	2030	2035	2040	
								Min	Max
Adrar	68,9	80,3	95,4	111,7	127,8	142,3	155,1	167,9	167,9
Chlef	154,3	179,9	213,6	250,0	286,2	318,7	347,3	375,9	376,0
Laghouat	67,1	78,2	92,9	108,7	124,4	138,5	151,0	163,4	163,5
Oum El Bouaghi	111,6	130,1	154,5	180,8	207,0	230,5	251,2	271,8	272,0
Batna	188,6	220,0	261,2	305,7	349,9	389,6	424,7	459,6	459,8
Béjaia	156,2	182,2	216,4	253,2	289,8	322,7	351,7	380,6	380,8
Biskra	114,7	133,7	158,8	185,8	212,7	236,8	258,1	279,3	279,5
Béchar	42,6	49,7	59,0	69,1	79,1	88,0	95,9	103,8	103,9
Blida	178,0	207,5	246,5	288,5	330,2	367,6	400,7	433,6	433,8
Bouira	113,2	131,9	156,7	183,4	209,9	233,7	254,7	275,7	275,8
Tamanrasset	31,0	36,2	43,0	50,3	57,5	64,1	69,8	75,6	75,6
Tébessa	109,9	128,2	152,2	178,1	203,9	227,0	247,5	267,8	267,9
Tlemcen	182,1	212,3	252,1	295,1	337,8	376,1	409,9	443,6	443,8
Tiaret	135,1	157,5	187,1	219,0	250,6	279,1	304,2	329,2	329,3
Tizi Ouzou	197,5	230,3	273,5	320,0	366,3	407,9	444,5	481,1	481,3
Alger	571,2	666,0	791,0	925,7	1059,7	1179,8	1285,9	1391,6	1392,2
Djelfa	144,9	168,9	200,6	234,8	268,8	299,3	326,2	353,0	353,1
Jijel	98,6	114,9	136,5	159,7	182,8	203,6	221,9	240,1	240,2
Sétif	244,8	285,4	339,0	396,7	454,1	505,6	551,1	596,4	596,6
Saida	56,0	65,3	77,6	90,8	103,9	115,7	126,1	136,5	136,5
Skikda	152,0	177,2	210,5	246,3	282,0	313,9	342,2	370,3	370,5
Sidi Bel Abbés	109,3	127,5	151,4	177,1	202,8	225,8	246,1	266,3	266,4
Annaba	124,8	145,5	172,8	202,2	231,5	257,8	281,0	304,0	304,2
Guelma	94,1	109,7	130,3	152,5	174,6	194,4	211,9	229,3	229,4
Constantine	175,5	204,7	243,1	284,5	325,6	362,6	395,2	427,6	427,8
Médéa	130,8	152,5	181,1	211,9	242,6	270,1	294,4	318,6	318,8
Mostaganem	119,1	138,9	164,9	193,0	220,9	246,0	268,1	290,1	290,2
M'sila	147,7	172,2	204,6	239,4	274,0	305,1	332,5	359,9	360,0
Mascara	138,2	161,1	191,3	223,9	256,3	285,4	311,0	336,6	336,7
Ouargla	85,7	100,0	118,7	138,9	159,0	177,1	193,0	208,8	208,9
Oran	277,5	323,6	384,3	449,7	514,8	573,2	624,7	676,1	676,3
El Bayadh	37,2	43,4	51,6	60,3	69,1	76,9	83,8	90,7	90,8
Illizi	9,9	11,5	13,7	16,0	18,4	20,4	22,3	24,1	24,1
Bordj Bou Arreridj	101,9	118,8	141,1	165,1	189,0	210,4	229,4	248,2	248,3
Boumérdes	142,0	165,6	196,7	230,2	263,5	293,4	319,8	346,0	346,2
El Taref	78,2	91,2	108,3	126,8	145,1	161,6	176,1	190,6	190,6
Tindouf	8,5	10,0	11,8	13,8	15,8	17,6	19,2	20,8	20,8
Tissemsilt	44,8	52,2	62,0	72,5	83,0	92,4	100,8	109,0	109,1
El oued	92,4	107,7	128,0	149,8	171,4	190,9	208,0	225,1	225,2
khenchla	68,4	79,7	94,7	110,8	126,8	141,2	153,9	166,6	166,6
Souk Ahras	81,8	95,4	113,3	132,6	151,8	169,0	184,2	199,4	199,4

Tipaza	109,0	127,1	150,9	176,6	202,2	225,1	245,3	265,5	265,6
Mila	125,7	146,6	174,1	203,7	233,2	259,7	283,0	306,3	306,4
Ain Defla	122,2	142,5	169,3	198,1	226,8	252,5	275,2	297,8	297,9
Naama	30,9	36,1	42,8	50,1	57,4	63,9	69,6	75,4	75,4
Ain Temouchent	70,0	81,6	96,9	113,4	129,9	144,6	157,6	170,6	170,6
Ghardaia	55,7	64,9	77,1	90,2	103,3	115,0	125,3	135,7	135,7
Relizane	115,0	134,1	159,3	186,4	213,4	237,6	259,0	280,3	280,4
Nationale	5815	6780,0	8052	9423	10787	12010	13090	14166	14172



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue périodique

N°24 B
Mars 2013

ISSN 1112-4652